DOCUMENT RESUME

ED 452 690 FL 026 577

AUTHOR	Gauthier, Claude, Ed.; Jeanneret, Therese, Ed.
TITLE	Francais langue etrangere en milieu homoglotte et alloglotte: quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives apres quels enseignements? (French as a Foreign Language in Homoglot and Alloglot Environments: What Lessons To Teach for Which Effective Practices, Which Effective Practices Follow What Lessons?)
INSTITUTION	Association Suisse de Linguistique Appliquee, Neuchatel (Switzerland).; Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	162p.; Published biannually.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique appliquee; n71 2000
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	College Students; Communicative Competence (Languages); Experiential Learning; Foreign Countries; *French; Grammar; Higher Education; Interviews; Questionnaires; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Social Environment
IDENTIFIERS	*Switzerland

ABSTRACT

The articles in this volume are based on a survey of language learners carried out at five Swiss universities. The surveys (done through interviews and questionnaires) concern the ways that students encounter their second language (French) outside the classroom, and which of those practices are the most effective in improving their French. The research reveals the experience of language learners in "everyday" situations, and examines when and why the subjects use their second language outside of class. These articles also deal with the social context of language learning, especially as students move in and out of situations in which they belong to the linguistic majority or the linguistic minority. This research addresses the difference between communicative competence and grammatical skill, and the fact that students' linguistic competence reflects not only on their intellectual capability but also on their identity. Knowing how students use what they learn in the classroom, and what difficulties they encounter in those real-life situations, helps teachers and teacher-educators to make second language classes relevant to students' use of language and to take advantage of the increased autonomy of language learners in "immersion" situations. (JSS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 452 690

Claude Gauthier et Thérèse Jeanneret (éds)

• Français langue étrangère en milieu homoglotte et alloglotte: quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives après quels enseignements?

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

bulletin vals-asla

numéro 71

Bulletin suisse
de linguistique appliquée
printemps 2000

Vereinigung für angewandte
Linguistik in der Schweiz

Associaziun svizra
da linguistica applitgada

Association suisse
de linguistique appliquée

Associazione svizzera
di linguistica applicata

ED 446577

VALS
ASLA

BEST COPY AVAILABLE

2

Claude Gauthier et Thérèse Jeanneret (éds)

- Français langue étrangère en milieu homoglotte et alloglotte : quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives après quels enseignements ?

bulletin vals-asla
numéro 71

Bulletin suisse
de linguistique appliquée
printemps 2000

Vereinigung für angewandte
Linguistik in der Schweiz

Associaziun svizra
da linguistica applitgada

Association suisse
de linguistique appliquée

Associazione svizzera
di linguistica applicata

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales.
le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Marinette Matthey. Institut de linguistique. Université.
Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel.
Tél. 032/720.83.15. Fax. 032/721.37.60. ccp 20-7427-1.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 2000.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Pratiques effectives en français ou de français?

Sommaire

Marinette MATTHEY:
Avant-propos 5

Thérèse JEANNERET:
Présentation du numéro - Recueil de données sur les pratiques effectives et pratiques effectives d'un recueil de données 7-13

Laurent GAJO
Lieux et modes d'acquisition du FLE: enseignements, pratiques, pratiques d'enseignement 15-33

Aline GOHARD-RADENKOVIC & Pascale BANON-SCHIRMAN
Radiographie d'une enquête sur les pratiques «effectives» du français menée auprès d'étudiants fribourgeois en contexte bilingue 35-46

Simona PEKAREK DOEHLER
La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement 47-69

Bernard PY
Une Mexicaine à Neuchâtel 71-85

Peter SCHERFER
«Malgré les efforts de professeurs on ne peut pas tout apprendre» – aber die Fremdsprachenlerner wissen selbst am besten, was sie brauchen 87-106

Données:

Bâle 107-109

Fribourg 111-115

Lausanne 117-136

Neuchâtel 137-151

Tessin 153

Comptes rendus

Simona PEKAREC:
Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde (Laurent GAJO)... 155-158

Eddy ROULET:
La description de l'organisation du discours (Bernard PY) 159-163

Livres reçus 165-169

Adresses des auteurs 171

Avant-propos

Le passage à l'an 2000 donne des envies de changement...

Ce numéro 71/2000 inaugure une nouvelle couverture, dont nous espérons que le graphisme vous séduira. C'est aussi avec ce numéro que nous prenons congé de Madame Yvette Cordey, qui s'est occupée des abonnements et des envois du Bulletin depuis son origine. Nous la remercions sincèrement pour le travail accompli durant toutes ces années. C'est Madame Isabelle Racine (Isabelle.Racine@lettres.unine.ch) qui se chargera à l'avenir des aspects administratifs du Bulletin.

Ce numéro a été imaginé et conçu par une linguiste et un professeur de français, tous deux enseignants de français langue étrangère, respectivement auprès des universités de Neuchâtel et de Lausanne (*Séminaire de français moderne* et *Ecole de français moderne*) et de Bâle (*Romanisches Seminar*). Il est le premier d'une série consacrée à l'enseignement-apprentissage des langues nationales comme langues secondes. La prochaine livraison est prévue pour le printemps 2001 (No 73), elle sera placée sous la responsabilité de Francesca Roncoroni & Bruno Moretti (Université de Berne), et sera consacrée à l'italien. Le numéro 72 (à paraitre cet automne) sera, quant à lui, consacré à la féminisation du discours dans la Suisse quadrilingue et placé sous la direction de Daniel Elmiger (Université de Neuchâtel) et Eva Wyss (Université de Zurich).

Pour ce numéro, le comité de lecture était composé de Mesdames et Messieurs:

Kirsten Adamzik (Université de Genève)

Helen Christen (Université de Genève)

Anne-Claude Berthoud (Université de Lausanne)

Daniel Coste (ENS Fontenay-Saint Cloud)

Thérèse Jeanneret (Universités de Neuchâtel et de Lausanne)

Marinette Matthey (Université de Neuchâtel)

Jean-Charles Pochard (Université Lyon 2)

Marie-Thérèse Vasseur (Université Paris 5)

Nous les remercions vivement de leur contribution à ce numéro.

Dr Marinette Matthey
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 7-13

Présentation du numéro

Recueil de données sur les pratiques effectives et pratiques effectives d'un recueil de données.

Thérèse JEANNERET

L'idée de mener une enquête sur les pratiques effectives[1] des apprenants hors de la classe de langue trouve sa source à la fois dans des intérêts personnels et dans une circonstance sociale particulière.

En effet, comme le montrent **Aline Gohard-Radenkovic** & **Pascale Banon** dans ce volume, tout enseignant en langue s'interroge au sujet des pratiques langagières effectives des étudiants à qui il enseigne. D'une part, il se demande comment s'exerce «pour de vrai» des pratiques qui sont entraînées en classe. D'autre part, il aimerait bien pouvoir évaluer les rôles respectifs que jouent, dans les progrès des apprenants, les interactions sociales auxquelles ils participent et l'enseignement qu'il leur délivre. Le plus souvent l'enseignant ne peut que se représenter, imaginer les comportements langagiers des étudiants hors de l'institution. Il y a alors souvent des travaux, des recherches élaborés par des «ex-apprenants» ou donnant la parole à des apprenants qui servent de cadrage à ces représentations[2].

Cette interrogation personnelle est entrée en résonance avec la publication, dans le courant de l'été 1998, d'un rapport d'experts sur l'enseignement des langues en Suisse, helvétiquement dénommé *Gesamtsprachenkonzept* (GSK[3]), qui a donné une visibilité aux réflexions sur l'enseignement des langues et

1 Ce terme de *pratiques effectives* s'est imposé à nous pour désigner des pratiques sociales à enjeu réel. Dans notre conception, il ne renvoyait pas obligatoirement à des pratiques hors de la classe de langue puisqu'on peut très bien imaginer des pratiques à enjeu réel en classe. En réalité, il a, en général, été interprété ainsi par les différents acteurs du recueil de données. Pour nous, au départ, il s'opposait de fait uniquement à des pratiques langagières simulées, qui nous semblent typiques, elles, de la classe de langue.

2 Dans mon cas, ce furent, par exemple, des travaux comme ceux de Jacques MONTREDON: *Minidictionnaire contextuel du français usuel et populaire*, Centre de linguistique appliquée de Besançon, Université de Franche-Comté, 1996 et *Analyse de dictionnaires contextuels réalisés par des étudiant(e)s perfectionnant leur français en France*, in Marc SOUCHON (éd.): *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 1998, 295-304 et ceux de Jared M. WOLFF: «Le poids des mots, le poids des autres. Réflexions d'un apprenant de niveau avancé», *Le français dans le Monde* 268, 1994.

3 Voir le volume 4/1998 de *Babylonia* pour une présentation et des réflexions autour de ce «concept».

notamment sur les liens à établir entre les apprentissages de langue réalisés à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire (thèse 12 du GSK)[4].

C'est dans ce cadre que Claude Gauthier et moi-même nous sommes mis à imaginer les moyens de mettre sur pied une enquête qui concernerait le français langue étrangère[5] et qui se limiterait à un public d'adultes[6]. Il nous est rapidement apparu que la seule voie praticable était de mettre à contribution nos collègues[7], enseignants de FLE dans différentes écoles et universités. Il s'agit de l'école de commerce de Liestal (BL), du lycée de Bâle et du Romanisches Seminar de l'université de Bâle, regroupés dans les annexes sous le sigle BS; de l'université de Fribourg (Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères), que l'on retrouvera dans les annexes sous l'abréviation FR; de l'université de Lausanne (école de français moderne)(voir LS en annexe); de l'université de Neuchâtel (séminaire de français moderne)(voir NE en annexe) et de l'école supérieure de commerce de Bellinzone (voir TI en annexe)[8]. Nous n'avons pas donné à nos collègues de consignes particulières pour ce recueil (leur donner du travail était déjà bien suffisant!). Le recueil de données qui forme la seconde partie de ce volume est donc le reflet des représentations de la tâche qu'ils se sont construits, ceci devant être associé à la manière dont ils ont affronté et résolu les problèmes pratiques posé par le recueil de données. Dans ces conditions, l'éclectisme des données était attendu, nous avons fait le pari qu'il pourrait être une richesse. Ces données sont une fenêtre sur certaines pratiques effectives déclarées et/ou observables, rien de plus et rien de moins[9]. Dans notre esprit, il était important qu'elles soient recueillies dans des régions

4 A signaler aussi des recherches menées dans le cadre du Projet national de recherche 33 sur l'efficacité de nos systèmes de formation. Voir par exemple, Lüdi, G.; S. Pekarek & V. Saudan: *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école*. Rapport de valorisation, CSRE, Aarau, 1999 et GAJO, L. & MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires.

5 Dans ce volume, étant donné les caractéristiques homoglotte ou alloglotte de la situation d'enseignement, la dénomination *français langue étrangère* doit s'interpréter comme recouvrant à la fois des cas où le français est langue étrangère et des cas où il est langue seconde.

6 Cette double limitation (français et adultes) est évidemment liée à nos domaines professionnels. De prochains *Bulletins* trouveront leur manière de poser des problèmes semblables pour l'allemand et pour l'italien.

7 MERCI à chacune et à chacun!

8 Dans les articles de ce numéro, les renvois aux données désignent par les deux initiales, le lieu du recueil; par le chiffre romain, la page des annexes; par le chiffre arabe, la ligne ou le tour de parole de la page en question.

9 Ce volume paru, ces données seront accessibles sur INTERNET, à l'adresse suivante: www.romsem.unibas.ch/vals_asla/. Souhaitons qu'elles soient utilisées pour d'autres analyses!

francophone et non-francophone, c'est-à-dire en milieu homoglotte et alloglotte[10]. Il nous semblait qu'il devait y avoir là une différence fondamentale quant aux pratiques effectives. Dans une certaine mesure – et **Laurent Gajo**, dans son article, nous en offre une explication en nous montrant que la sélection d'un réseau francophone résulte toujours d'une construction volontaire – cette attente ne s'est pas vérifiée ou a été rendue invérifiable par les aléas des méthodes de recueil des données.

Restait l'ultime étape: nous avons soumis ces données à un certain nombre de chercheurs étrangers et suisses en leur demandant de bien vouloir les interpréter. C'est un exercice périlleux que de travailler sur des données recueillies par d'autres. De plus, les délais impartis étaient très serrés. Ceci explique qu'un certain nombre de chercheurs sollicités ont renoncé et ne donne que plus de mérite à ceux qui ont accepté le défi!

Les données qui figurent en seconde partie de ce numéro livrent toute une série d'informations sur les apprenants, leurs besoins en français, les analyses qu'ils font de leurs difficultés, les représentations qu'ils se font de ce que signifie *apprendre le français*, leurs buts, etc. On verra que les auteurs des différents articles ont, chacun à leur manière, sélectionné certains aspects évoqués ci-dessus. Mais ces données auraient pu permettre aussi une réflexion approfondie sur les institutions éducatives dans lesquelles elles ont été recueillies, tant il est vrai que les lieux d'enseignement véhiculent des représentations qui, comme le montre très bien POCHARD (1998)[11] «ont un impact direct sur les constructions cognitives des apprenants». Cet aspect est juste signalé par **Simona Pekarek** et il y a là une lacune qu'une étude postérieure du corpus pourrait venir combler.

Il me semble que l'on peut trouver une pertinence aux données présentées dans ce numéro à travers, au moins, deux cadres d'interprétation: le premier, qui était, je crois, celui de **Claude Gauthier** quand il a eu l'idée du thème de ce numéro, est d'y voir les différents reflets (sous la forme de traces, de savoirs déclaratifs ou procéduraux, etc.) de contenus d'enseignement proposés aux apprenants. Le second conçoit l'enseignement et l'apprentissage d'une langue à travers leur insertion dans un ensemble social plus vaste et plus varié de

10 Voir DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

11 POCHARD Jean-Charles (1998): «Représentations systémiques des langues et de la langue: un substrat pour les élèves-apprenants», in Marc Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Besançon, CLA, 351-362.

domaines d'apprentissage et cherche dans les données des traces de la manière dont les apprenants construisent leur autonomie langagière en langue étrangère et/ou des indices de cette autonomie.

Les deux positions qui éliciteraient exclusivement un cadre au détriment de l'autre ne sont, de fait, occupées par aucun article, chaque auteur construisant à la fois une lecture des données comme recyclage de savoirs scolaires en milieu extra-scolaire et comme indices de construction de connaissances linguistiques à travers des pratiques sociales effectives (parfois en montrant, comme le fait **Laurent Gajo**, que la différence entre milieu scolaire et milieu social est loin d'aller de soi). Néanmoins, l'article d'**Aline Gohard-Radenkovic** & **Pascale Banon**, à travers la notion de *transfert communicatif,* est le plus proche d'une lecture des données comme reflet de contenus d'enseignement et à l'opposé, celui de **Peter Scherfer**, qui appréhende les données en tant qu'elles indiquent des moments, des lieux, des occasions de constructions de connaissances linguistiques, en est le plus loin, puisqu'il n'y a pour lui pas de différence essentielle entre apprentissage scolaire et acquisition en milieu narurel exolingue.

Une série d'oppositions permet de dégager un certain nombre de résultats auxquels sont parvenus les différents auteurs. Il y a d'abord le couple *observation/participation* dégagé par **Bernard Py** à partir des données NE-III-XV (qui correspond au couple *réflexion/communication* mentionné par **Laurent Gajo**). Ce premier couple semble organiser la perception qu'ont un certain nombre d'apprenants des difficultés qu'ils rencontrent: les connaissances linguistiques qu'ils ont leur permettent de mettre en place des stratégies d'observation, de réflexion sur ce qu'ils entendent mais au moment où ils devraient participer, communiquer *in vivo* – pour réemployer une expression d'**Aline Gohard-Radenkovic** & **Pascale Banon** – ils se sentent en situation d'échec. Un des aspects de cette difficulté est signalé par **Bernard Py**: il s'agit du problème posé par la gestion conjointe en situation sociale effective des enjeux de contenu et des enjeux communicatifs alors qu'en situation scolaire les deux sont souvent dissociés.

Simona Pekarek, de son côté, montre que les raisons de ces difficultés déclarées peuvent être interprétées par le couple *compétence formelle/ compétence discursive*. De son point de vue, les apprenants surestiment largement l'importance de leurs lacunes de type grammatical ou lexical et sous-estiment leurs capacités stratégiques à les résoudre ou à les contourner. En revanche ils ne perçoivent pas assez l'importance qu'aurait pour eux une compétence discursive souple et flexible. **Peter Scherfer** va dans le même sens:

«Exolinguales Sprachverhalten basiert nicht nur auf strukturellem sondern auch auf sozialkulturellem Wissen».

Le regard de chacun des auteurs de ce volume sur les données peut lui aussi être saisi à travers une opposition entre *perspective compréhensive* et *perspective transformative*, la première sous-tendant une description des données, la seconde une réflexion visant à l'action à propos des données (pour modifier les représentations qu'elles donnent à voir, pour palier les problèmes qu'elles soulèvent, etc.)[12]. A nouveau, chaque article passe d'une perspective à l'autre: ainsi, **Bernard Py**, en choisissant de travailler à partir des données qu'il avait lui-même recueillies, livre l'article le plus caractéristique d'une démarche compréhensive du corpus. Il met notamment en évidence l'importance de la stabilisation des réseaux sociaux de l'apprenant pour la structuration d'un bilinguisme fonctionnel. Dans le même temps cependant, il adopte une perspective transformative quand il montre que des dynamiques d'apprentissage optimales ne peuvent être créées seulement par des expériences particulières mais doivent être «fertilisées par un cadrage pédagogique». Chez **Laurent Gajo**, la perspective compréhensive sur les données s'incarne principalement dans l'accent qu'il met sur le rôle apparemment central des interactions entre non natifs. En effet, la nature des données fait qu'un des contextes qui y est le plus fréquemment évoqué pour la pratique effective du français est la conversation entre non francophones (voir par exemple LS-II, 61-65). Comme il le montre: «l'hétérogénéité des réseaux extrascolaires des étudiants, même en situation d'enseignement alloglotte, favorise l'utilisation du français». Il insiste sur le rôle central, et pourtant peu étudié, des interactions entre non natifs (que l'on pourrait qualifier d'*exolingues au carré*), dans lesquelles le français est langue étrangère pour tous les participants. Pour le point de vue transformatif, il souligne l'absence significative de référence à l'écrit universitaire dans les données (notons quand même la mention systématique dans les données lausannoises des «devoirs pour l'EFM»). Pour lui, il y a là une mesure à prendre: il apparaît en effet paradoxal que l'université n'enseigne pas l'écrit universitaire et que les étudiants ne signale pas ce manque!

L'écrit, (du point de vue de la production) a effectivement un statut ambigu dans nos données: les enquêtes mentionnent d'une part les devoirs scolaires et d'autre part des lettres commerciales ou personnelles, des FAX et des E-mails.

12 A souligner également que le recueil de données paraît avoir joué en lui-même un rôle transformatif: je pense à l'aspect recherche-action que le recueil de données semble avoir amorcé à l'École de français moderne de l'université de Lausanne (LS, 48-56). Il y aurait eu là, je crois, matière à un article.

Les difficultés en sont le plus souvent occultées (voir BS-III, 102-104: *des séquences phrastiques stéréotypées suffisent*), parfois juste mentionnées, rarement thématisées. On pourrait croire que les étudiants n'ont ni réel besoin en écrit ni réelle difficulté! Il me semble pourtant que l'on touche plutôt ici à un problème de visibilité de la difficulté: ni les enseignants, ni les étudiants ne semblent considérer ce problème comme pertinent de prime abord. Une explication de cette sous-estimation de l'écrit pourrait tenir à ce que les étudiants vivent leurs difficultés dans l'écrit comme n'impliquant que ce que **Bernard Py** appelle *des enjeux de contenus*. Ils ne sentiraient pas impliqués totalement comme personne dans leurs difficultés et de ce fait en souffriraient moins. De leur côté, les enseignants pourraient ne pas considérer l'enseignement de l'écrit comme un véritable enjeu, par prudence étant donné les difficultés didactiques dans ce domaine d'une part, par surévaluation des compétences orales étant donné la «mode communicative», d'autre part[13]. Comme le souligne **Laurent Gajo**, dans ce domaine, une perspective transformative s'impose! Il est rejoint par les propositions de **Simona Pekarek** et **Peter Scherfer** qui insistent beaucoup sur l'importance de l'auto-évaluation des compétences: les apprenants devraient être formés à évaluer avec plus de pertinence leurs problèmes de façon à pouvoir leur chercher des solutions appropriées. Pour **Simona Pekarek**, il faudrait modifier la conception qu'ont les différents acteurs de ce qu'est une difficulté dans l'enseignement-apprentissage des langues: une conception de la difficulté centrée sur la notion de lacune, d'exactitude formelle «opère une réduction radicale de la complexité des besoins communicatifs pratiques et risque de masquer des dimensions langagières qui sont décisives pour couvrir ces besoins et qui ont notamment trait à l'organisation de l'information (compétence discursive) et à la coordination des activités sociales en face à face (compétence interactive).»

Aline Gohard-Radenkovic & Pascale Banon ont dans leur article également une appréhension surtout transformative des données: pour elles, il faut modifier notamment les comportements d'apprentissage en déculpabilisant les apprenants et les pratiques pédagogiques, en rendant les enseignants sensibles à la demande sociale et les enseignements appropriés aux besoins communicationnels des apprenants.

A la lecture des articles de ce numéro, il me semble qu'une certaine unanimité se fait pour prôner le développement d'une démarche réflexive tant chez

[13] Le fait qu'il est plus difficile de verbaliser les difficultés de textualisation joue certainement également un rôle.

l'enseignant que chez l'apprenant. Les conclusions des auteurs rejoignent les thèses défendues dans le livre de Bernadette GRANDCOLAS & Marie-Thérèse VASSEUR (1999) intitulé *Conscience d'enseignant. Conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation* pour lesquelles être un enseignant réflexif: «[...] consiste précisément à se demander comment, en général, on apprend une langue, comment les élèves apprennent dans la classe et comment on peut enseigner à apprendre» (30) et qui lient cette démarche réflexive chez l'enseignant à un développement parallèle chez l'apprenant. Cette idée d'une *conscience d'enseignant et d'apprenant* qu'il faudrait développer dans le monde de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères me semble fondamentale. Elle permettrait peut-être tant aux enseignants qu'aux apprenants de dépasser la croyance, dont je crois voir de multiples traces dans nos données, qu'apprentissage et pratique s'opposent, qu'il y a *apprentissage* d'une langue dans l'institution et *pratique* d'une langue hors de l'institution, comme si n'existait ni acquisition *in vivo* ni pratiques *in vitro*.

C'est en ceci que les données recueillies pour ce volume et les réflexions qu'elles ont suscitées chez les auteurs de numéro permettent d'esquisser une voie possible d'optimisation des enseignements de français en Suisse.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 15-33

Lieux et modes d'acquisition du FLE: enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements

Laurent GAJO

Riassunto

In questo articolo viene proposta una riflessione sui diversi luoghi dell'apprendimento del francese seconda lingua in Svizzera. Questi luoghi si definiscono tra l'altro in base alla presenza/assenza del francese nelle vita sociale. L'autore esamina il criterio «assenza/presenza» a due livelli, quello del luogo in quanto sfera sociale o «setting» e quello del contesto, più complesso e variabile.
Un altro aspetto dell'articolo verte a riflettere sull'università in quanto luogo («setting») specifico, fine a se stesso. Il mondo accademico viene descritto come luogo di pratiche discorsive particolari, da imparare, da esercitare e da valutare sul luogo stesso. L'argomentazione sottilinea lo statuto particolare dello scritto e di certi tipi di testi.
Un'ultima parte dell'articolo propone alcune riflessioni su varie rappresentazioni molto diffuse attorno all'apprendimento e alla comunicazione in una seconda lingua.

1. Problématique générale

Dans cet article, nous aimerions discuter le paradoxe selon lequel l'école ou l'institution de formation doit en même temps répondre à une demande sociale et la compléter, voire l'infléchir. En matière de langue plus particulièrement, l'évaluation de l'efficacité des programmes et de la compétence des apprenants subit une forte pression sociale. On peut le comprendre, car la langue, contrairement aux mathématiques par exemple, constitue, d'une part, le vecteur essentiel des relations interpersonnelles et de la circulation des savoirs et, d'autre part, un objet autour duquel se cristallisent de nombreuses représentations sociales, en lien ou non avec la formation. Toutefois, nous tenons à formuler les deux «revendications» suivantes pour la langue et son enseignement:

- la langue possède sa propre légitimité en tant qu'objet de savoir; on peut avoir envie de l'enseigner ou de l'étudier pour elle-même, comme la biologie moléculaire, sans attente ou justification sociale particulière;

- pour l'université notamment, la pression sociale vient en quelque sorte de l'intérieur, dans le sens où la langue entre dans des réseaux de communication particuliers ou dans la maitrise de certains types de discours ou de textes.

Dans notre argumentation, nous allons nous concentrer essentiellement sur ce deuxième aspect, en considérant l'université comme un monde de pratiques, de communication. Ces pratiques s'y définissent de façon particulière et valent, au-delà du monde académique, dans les réseaux professionnels recrutant des universitaires. L'université doit ainsi former d'abord à ses propres pratiques, comme la maitrise du texte scientifique par exemple. Cet aspect est manifeste dans les cours de FLE (français lange étrangère) destinés, dans les universités de Suisse romande, aux étudiants non francophones des différentes Facultés[1]. Les enseignements linguistiques qu'on leur propose doivent leur permettre de satisfaire à des critères académiques de communication, d'affronter des pratiques propres au milieu universitaire. S'il est important d'envisager le développement d'une langue dans une perspective globale, qui tienne compte des divers lieux et modalités de communication et d'apprentissage, afin de les articuler et d'en tirer profit, il serait hâtif de tabler sur une utilité immédiate des pratiques sociales pour les pratiques institutionnelles et vice versa.

Ces différentes considérations nous amèneront à réfléchir aux dichotomies «savoir/savoir-faire», «théorie/pratique», «réflexion/communication», etc. Premièrement, nous nous garderons d'attribuer systématiquement le premier terme à l'institution et le second au monde extrascolaire ou extra-universitaire. Deuxièmement, nous verrons en quoi il manque une théorisation forte et didactiquement utilisable des pratiques en milieu institutionnel, surtout académique. Ceci pose en outre l'éternelle question du lien entre communication et apprentissage et du bien-fondé de la formule «apprendre en communiquant». Sans l'affronter directement, nous en tirerons çà et là quelques ficelles.

Dans les lignes qui suivent, nous nous appuierons bien évidemment sur les données communes de ce volume pour étayer nos arguments. Toutefois, en même temps que nous présenterons notre point de vue sur ces données et à partir de celles-ci, nous tenterons d'y lire et de rendre compte, sur quelques questions qui nous intéressent, des représentations des étudiants et des enseignants-enquêteurs.

[1] Etudiants inscrits dans des programmes de mobilité suisse ou internationale, étudiants projetant des études complètes en Suisse romande, etc.

2. L'opposition homoglotte/alloglotte

Cette opposition sert à distinguer des situations d'enseignement linguistique selon la présence (homoglotte) ou l'absence (alloglotte) de la langue enseignée - ou de la langue d'enseignement; cf. GAJO (1999) - dans la société locale. On trouve en 1990 cette opposition dans DABÈNE et al. sous les termes «endolingue» et «exolingue» et dans une description qui distingue trois positions fondamentales sur un continuum:

A: milieu exolingue, apprentissage exclusivement formel

B: milieu endolingue, apprentissage formel + acquisition informelle

C: milieu endolingue, acquisition exclusivement informelle

La terminologie «endolingue/exolingue», empruntée entre autres à PORQUIER (1984) et ALBER & PY (1986), est abandonnée par DABÈNE (1994) au profit des termes «homoglotte» et «alloglotte». Ce modèle reprend par ailleurs la distinction de KRASHEN (1981, par exemple) entre apprentissage et acquisition pour établir un crescendo entre A (+apprentissage) et C (+acquisition). La population qui nous intéresse ici, à savoir les étudiants de FLE[2] en Suisse, se trouverait sur la position A ou B, la première impliquant plutôt les situations d'enseignement du FLE hors de Suisse romande (à Bâle ou à Bellinzone) et la seconde l'enseignement du FLE en Suisse romande. Les données qui soulignent probablement le plus explicitement cet aspect sont les données fribourgeoises (FR-I, 16-17; FR-I, 39-40; FR-II, 69-71). On remarquera toutefois que le premier de ces trois extraits parle des avantages de la ville «bilingue», plutôt que de parler de ville «francophone» comme le troisième. Pour les étudiants en question, il s'agit de mettre en évidence par là leurs possibilités étendues de pratiquer le français, en tout cas plus étendues que dans une ville monolingue germanophone. Pourtant, en tant qu'analyste, on pourra s'étonner d'une telle évidence des pratiques francophones dans une ville bilingue qui a pour deuxième langue celle de ces étudiants, en provenance de Suisse allemande. En effet, on sait combien il est difficile de ne pas recourir à sa langue première dans un espace où elle est généreusement représentée et reconnue. En matière d'enseignement bilingue par exemple, c'est ce qui fait qu'on opte parfois pour une définition aussi monolingue que possible du «territoire» d'enseignement,

[2] Il est clair qu'on pourrait préférer la désignation FLS (français langue seconde) à la désignation FLE pour le cas de la Suisse romande. Ceci s'appliquerait toutefois essentiellement aux Suisses non francophones et s'appuie dans tous les cas sur des critères que nous ne prendrons que partiellement en compte dans notre argumentation. Nous considérerons ainsi le sigle FLE comme hyperonyme.

qu'on essaie par ailleurs d'élargir au maximum (cf. HELLER, 1996, pour le cas des écoles minoritaires francophones en Ontario). Comment expliquer alors l'attitude si convaincue des étudiants de Fribourg par rapport à leurs pratiques francophones dans une ville bilingue? Nous voyons au moins deux raisons, la seconde fonctionnant comme expansion théorique de la première:

- au niveau universitaire, les étudiants «mobiles» (et les étudiants de langue en général) sont conscients de la nécessité d'espaces de pratiques suffisants; leur démarche est volontaire et ils sélectionnent leurs réseaux de pratiques discursives aussi en fonction de leur projet d'apprentissage; ils le font avec d'autant plus de fermeté que leur séjour est bref;

- l'opposition homo-/alloglotte opère à un niveau macro, qui permet difficilement de faire de grandes projections sur des réseaux de pratiques effectives; en fait, si l'allemand est présent à Fribourg, il l'est aussi dans une certaine mesure à Neuchâtel et à Lausanne; en général, on a affaire, pour les étudiants qui nous intéressent, à des situations d'enseignement «hétéroglotte[3]»; la sélection d'un réseau francophone, si elle sera facilitée par une présence massive de la langue dans la société locale, résultera toujours d'un acte volontaire, d'une construction.

Les données lausannoises et neuchâteloises confirment cette analyse, car on remarque que le recours extra-institutionnel au français n'est pas donné d'avance, même si cette langue est socialement plus disponible qu'à Fribourg par exemple (NE-I, 16-20, 29-30). Pourtant, le corpus suisse romand laisse entrevoir la pression (présentée comme) évidente qu'exerce une société majoritairement francophone. Nous y trouvons en effet beaucoup d'expressions de contrainte telles que «il faut», «on est obligé», «on ne peut pas éviter», comme dans FR-II, 89: «Finalement, on peut constater que tout le monde se voit chaque jour dans une situation de communication dans laquelle il faut utiliser le français». Il s'agit alors de comprendre quelles sont ces situations de communication incontournables. En y regardant de plus près, on a l'impression qu'elles relèvent de ce que nous appellerions des usages «creux» ou routiniers (FR-I, 8-13, 27-28; FR-IV, 45-47, etc.). Pour exprimer ce type d'usages, on trouve dans les données des expressions comme «small talk», «relations quotidiennes» ou «mots quotidiens». On remarquera néanmoins une intéressante variation sur l'acception du terme «quotidien». Alors qu'en FR-I (8-13) il désigne des rituels, des automatismes, il se rapporte en FR-III (30-32) à des thèmes d'actualité, non

[3] Nous désignerons par là la variété linguistique effective qui caractérise ces différents lieux et qui modalise la dichotomie "homo-/alloglotte".

spécialisés, d'intérêt général. Même si la seconde acception implique des pratiques communicatives plus nourries, on ne doit toutefois pas dévaloriser l'usage routinier de la communication sociale, qui permet, à travers la maitrise d'un certain nombre de scénarios, un fonctionnement efficace et performant dans la société d'accueil. On trouve d'ailleurs dans les données un cas intéressant (NE-III, 16 I), où une étudiante dit ses difficultés liées à un manque de maitrise des rituels quotidiens. Précisons encore que les scénarios de la vie quotidienne impliquent aussi bien une ritualisation du discours qu'une ritualisation de l'action en général. Il n'est ainsi pas dit qu'un manque de succès dans la réalisation des tâches les plus quotidiennes résulte uniquement d'une maitrise linguistique insuffisante ou inadéquate. L'étudiante en question semble bien rencontrer à ce propos un conflit d'interprétations en 14 I.

Quoi qu'il en soit, il faut remarquer que les pressions sociales évoquées par les étudiants en situation d'enseignement homoglotte relèvent essentiellement de rituels communicatifs. Ceux-ci constituent ce qu'on pourrait appeler, à la suite de SNOW, MET & GENESEE (1989), les connaissances linguistiques obligatoires, dans le sens qu'elles sont absolument requises pour l'accomplissement de certaines tâches ou transactions. Mais, au-delà des rituels quotidiens de communication, peu de situations extrascolaires requièrent le développement de connaissances linguistiques qui seraient obligatoires. Ces éventuelles situations, quand elles sont évoquées, ne font d'ailleurs pas l'objet d'identifications précises et apparaissent souvent en fin de liste, comme en FR-II, 75-76: «Ils ont expliqué qu'ils utilisent le français surtout dans les magasins, dans la rue et dans les cafés. Il y a aussi d'autres situations de communications».

Dans ces conditions, il incombe aux étudiants d'aller à la recherche de situations contraignantes pour l'usage du français, ou de contribuer à en construire. Comme nous le disions plus haut, il s'agit d'un acte volontaire, d'un choix résultant d'un projet d'apprentissage. Un tel projet peut même mener à déconsidérer les situations de communication les plus quotidiennes, comme en FR-III, 8-10: «Nous ne considérons pas que parler dans les magasins ou à la Poste, ou à la Banque, ou démander une information sont des vrais conversations françaises». Ces propos montrent une bonne conscience du statut particulier de ce type de conversations, même s'ils sont empreints d'un certain normativisme, d'ailleurs encore plus visible dans les lignes précédentes (6-8), où on remarque que les étudiants peuvent aller jusqu'à une forme de surdité communicative volontaire («Nous pouvons dire que nous n'écoutons pas très

fréquemment la langue parlée dans la rue»), qui les prive ainsi des atouts habituellement reconnus de la situation homoglotte.

Après ces différentes observations, il nous semble opportun de revenir plus précisément sur l'opposition homoglotte/alloglotte, en en resituant les enjeux pour la communication et l'apprentissage en langue seconde. Pour ce faire, nous proposons, dans un premier temps, un passage par la notion de contexte (opposée à celle de domaine) et, dans un deuxième temps, une réflexion sur le degré de présence/absence sociale d'une langue à travers les notions de contextualisations verticale et horizontale.

2.1. Contexte vs domaine homo-/alloglottes

L'opposition homoglotte/alloglotte repose bien sur une prise en compte du contexte de communication sociale au sens large. DABÈNE (1994) parle de milieu. Dans ce sens, elle se situe évidemment sur un autre plan que PORQUIER (1984) ou ALBER & PY (1986), qui parlent de communication (endolingue vs exolingue), en tant que situation intersubjective. Ces derniers se rapprochent d'une conception interne du contexte, alors que l'opposition de Dabène renvoie à ce que nous appellerions une conception externe ou macro.

Selon une conception externe, le contexte préexiste à une interaction sociale donnée, il se définit en dehors d'elle et malgré elle. Il comporte des caractéristiques qui lui sont propres et conditionne les activités sociales qui s'y déroulent. Il peut être institutionnel, historique, politique, social. Par exemple, le contexte d'une leçon se définira par rapport à l'enseignant, l'école, le lieu, autrement dit la situation extérieure. Dans cette perspective, le contexte se décompose en variables (ex.: le sexe, la religion, la profession, etc.) considérées d'emblée comme structurantes et d'une certaine manière quantifiables. On interprétera les enjeux d'une action sociale par rapport à ces variables objectives, indépendamment du poids qu'elles assument réellement dans une interaction donnée. En attribuant aux variables externes un rôle automatique, on pourra ainsi même anticiper cette interprétation.

Si on adopte maintenant un point de vue interne, on dira que le contexte se construit dans l'interaction (cf. GAJO & MONDADA, 2000; cf. aussi AUER, 1992, pour le développement de la notion de «contextualisation», envisagée dans sa flexibilité et sa réflexivité). Il n'est pas donné d'avance, mais se négocie ou se révèle dans une activité sociale particulière. On le considère ainsi comme un produit du discours, toujours sujet à redéfinition. Il correspond aux éléments

de la situation rendus pertinents à un moment donné. Il résulte ainsi en principe d'une construction et présente une grande plasticité.

Afin de distinguer ces deux options, nous proposons de parler de domaine dans le premier cas et de réserver le terme de contexte pour le deuxième (cf. GAJO, 1999). Si nous revenons à l'opposition homo-/alloglotte, nous nous rendons alors compte qu'elle est entendue par rapport au domaine, et plus précisément à la société dans sa globalité, et non pas au contexte. Ceci pose dans notre perspective deux problèmes:

- le domaine est à envisager de façon moins macroscopique, dans des réalités sociales relativement petites; il s'agit de comprendre quels domaines, institutionnels ou non, les étudiants traversent dans leur vie en région d'accueil; parmi ces domaines, il est important de repérer entre autres ceux qui relèvent de la communauté d'origine (ex.: les réseaux suisses allemands ou «latinos» à Neuchâtel) ou d'une communauté non francophone; ceci vaut pour toute situation d'enseignement, mais particulièrement pour l'enseignement académique, qui voit croitre la mobilité des étudiants et qui, par leur regroupement dans des cités universitaires par exemple, structure souvent leur vie par rapport à des réseaux non francophones;

- le domaine, même réduit à des réalités plus petites et palpables, n'opère que par la médiation d'un contexte, qui est en prise directe avec les activités de communication et d'apprentissage; ainsi, il n'est pas dit qu'on ne voie pas émerger un contexte francophone dans un réseau apparemment peu favorable au français, de même qu'on peut construire un contexte non francophone dans un réseau ou un domaine a priori dévolu au français.

Ces remarques nous amènent à penser qu'il serait pertinent d'envisager l'opposition homo-/alloglotte par rapport au contexte et non seulement au domaine. Il s'agira de comprendre dans quelle mesure les étudiants non francophones cherchent ou non à entrer dans des contextes francophones, qu'ils contribuent évidemment à construire ou à inhiber, indépendamment de la définition du domaine et des forces linguistiques majoritaires de la société environnante. Mais on devra aussi considérer les formes de tension entre domaine et contexte pour expliquer certains projets ou parcours d'étudiants. A ce propos, il est bon de relever en TI-I (40-41) une remarque au sujet des pressions exercées en Europe par l'anglais et l'allemand. D'une part, on pourra se demander si l'importance de ces langues dans un domaine aussi large que l'Europe - pour l'anglais, même au-delà - ne concourt pas à définir

automatiquement leur enseignement comme homoglotte, même en dehors de leur domaine de référence communicative habituel, dans la mesure où tous les pays européens sentent leur présence. D'autre part, on peut imaginer l'attrait pour les apprenants convaincus de ces langues de définir autant que possible des contextes anglophones ou germanophones, dans les écoles tessinoises par exemple.

2.2. Contextualisations verticale et horizontale

Pour mieux comprendre le degré et les modalités de présence d'une langue dans une situation de communication, et aussi ses potentialités plus ou moins fortes d'irruption, il est judicieux de considérer avec précision ce que nous appelons ses ancrages vertical et horizontal (cf. GAJO, 1999).

Par ancrage vertical, nous entendons le niveau d'inscription d'une langue, notamment la langue d'enseignement, dans la stratification sociale. Est-elle présente seulement dans les cours de langue ou alors aussi dans d'autres cours? Dépasse-t-elle les frontières de l'institution, et dans quelle mesure? Est-elle en contact avec d'autres langues, à quel niveau et selon quelles modalités? Le critère de l'ancrage vertical viendrait nourrir l'opposition homo-/alloglotte, en proposant une mesure du degré de présence ou d'absence sociale d'une langue et non seulement une dichotomie présence/absence. Il permet par exemple de distinguer, sur la base du contact de langues, les enjeux de pratiques didactiques comme le jeu de rôles, l'enseignement par immersion ou le séjour linguistique à l'étranger.

Par contextualisation horizontale, nous pensons aux forces latérales qui agissent sur la définition d'un domaine. En effet, les situations sociales se caractérisent souvent par une certaine hétérogénéité, car les différents acteurs traversent une multiplicité de domaines et apportent leur bagage de «migrant social» là où ils se trouvent. Par exemple, une présence massive d'hispanophones dans un cours de FLE en Suisse romande pourra concourir à croiser les normes de plusieurs domaines de référence et déboucher sur un ébranlement de l'ancrage vertical. Le contexte se construit en fait, parfois conflictuellement, à l'articulation entre les dimensions verticale et horizontale.

La nature homo- ou alloglotte d'un contexte et surtout ses définitions potentielles comme homo- ou alloglotte doivent ainsi se lire dans ces deux réseaux de contextualisation, plus proches des situations concrètes de discours et d'apprentissage.

Nous aimerions maintenant enchainer sur la contextualisation horizontale en établissant un lien avec ce que nous avons dit plus haut de la situation «hétéroglotte», donc très hétérogène du point de vue linguistique.

2.3. De l'alloglotte à l'homoglotte par l'«hétéroglotte»

Les étudiants de FLE, notamment à l'université, se trouvent souvent dans des situations très hétérogènes car, d'une part, ils côtoient des étudiants venus d'horizons très différents et, d'autre part, leur parcours de vie est fait pour un bon nombre de «migrations» successives, ce qui débouche parfois sur des mariages mixtes. Même en situation homoglotte (au niveau macro), ces étudiants vont ainsi bien régulièrement définir des relations avec des personnes (en principe d'autres étudiants) elles aussi non francophones. Il n'est alors pas sûr que le français entre si facilement dans la définition de leurs contextes de communication[4]. Et pourtant...

Dans des situations fortement interculturelles, le français peut fonctionner comme «lingua franca», soit parce qu'il est alors la langue de communication la plus partagée, soit aussi parce qu'il fait l'objet d'un projet d'apprentissage bien défini. Les données mettent en évidence ce statut possible du français (LS-II, 61-65; NE-I, 17-18; TI-I, 25-26, 38-39). Ceci nous conduit à la réflexion suivante. Plus la situation devient «hétéroglotte», plus les étudiants ont tendance à (re)définir des contextes homoglottes. Autrement dit, l'hétérogénéité des réseaux extrascolaires des étudiants, même en situation d'enseignement alloglotte, favorise l'utilisation du français. Cette dynamique ne relève pas de l'ordre du domaine, mais du contexte. Toutefois, dans une situation d'enseignement effectivement homoglotte (au niveau macro), on percevra évidemment la pression sociale de la langue locale, qui laisse des traces, notamment écrites, dans la plupart des domaines que traversent les étudiants, et qui se rend par là particulièrement disponible.

Certains trouveront ces remarques un peu expéditives, dans la mesure où le français utilisé par des non-francophones entre eux dans des contextes homoglottes ne saurait déboucher sur les mêmes pratiques que la communication avec des francophones. Si nous ne voulons évidemment pas nier une différence de cet ordre, nous pensons tout de même que l'enseignement (tout comme la recherche) a tendance à oublier le rôle de l'interaction non-

[4] Parmi ces contextes, on pourrait par exemple imaginer des communications exolingues-bilingues (cf. DE PIETRO 1988 pour une typologie des situations de contact), où des étudiants de différentes langues, bien que ne partageant pas vraiment un égal accès à ces langues, les utilisent tout de même alternativement dans l'interaction.

francophone/non-francophone dans l'apprentissage du français. Ce type d'interaction, relativement fréquent, peut présenter selon nous plusieurs avantages. En effet, en plus de sa fréquence, il peut contribuer à favoriser une certaine forme de communication. Plus précisément, on sait qu'il est difficile pour un non-francophone d'établir avec un francophone une communication symétrique en français. Très vite, on verra se définir entre eux un contrat didactique (cf. DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989, pour cette notion) où le natif prendra le rôle d'expert. Si une telle situation s'oriente en principe vers un projet d'apprentissage, il semble important que les non-francophones puissent aussi utiliser le français sans entrer automatiquement dans une telle relation, sans poursuivre forcément un projet d'apprentissage. Ou, mieux encore, ils pourraient poursuivre un projet d'apprentissage sans pour autant assumer tout seuls le rôle de non-expert mais en contribuant à une évaluation partagée. Comme en témoigne FR-II, 82-83, les étudiants éprouvent parfois de la gêne à s'exprimer dans un parler qu'ils considèrent comme fautif. La conscience qu'ils ont de ces fautes montre toutefois que leur savoir déclaratif n'est pas en jeu (cf. GAONAC'H, 1996, pour la présentation de l'opposition «déclaratif/procédural»), mais qu'il leur manque problablement certains espaces communicatifs, qu'ils peuvent par exemple trouver avec leurs pairs non francophones tout en «laissant leur gêne au vestiaire».

La communication non-francophone/non-francophone nous montre que, même dans une situation d'enseignement dite alloglotte, on ne doit pas exclure des voies possibles pour un apprentissage informel (contrairement à ce que proposait la position A du modèle de DABÈNE, 1990; cf. ci-dessus), pour autant encore qu'on s'entende sur ce que signifie «apprentissage informel». Si cela signifie «apprentissage non institutionnel» ou «extrascolaire», cela pose en outre la question de la nature de l'apprentissage en institution, et de ses liens avec la communication. Il est important en effet de considérer l'école comme un univers de communication, comme un lieu où non seulement on apprend, mais où on pratique, d'une part pour se préparer aux pratiques extrascolaires et, d'autre part, pour satisfaire aux propres pratiques de l'institution et de ses réseaux de savoir.

3. L'université: un domaine et ses pratiques

Comme nous l'avons annoncé en introduction, nous considérons l'université comme un lieu de pratiques - parfois le seul lieu de communication en français, même en situation d'enseignement homoglotte (cf. NE-I, 29-30). Ces pratiques

s'entendent évidemment comme des échanges variables (en général plus diversifiés en situation homoglotte) avec les membres de la communauté. Elles sont régulièrement citées dans l'ensemble du corpus (cf. par exemple LS-II, 59-60), mais assez souvent en queue de liste, comme en FR-III, 27-29: «Aussi on utilise le français à l'université car nous faisons des cours avec des francophones. Pour ça on doit discuter et s'entretenir avec des étudiants francophones». On remarquera au passage l'introduction de l'argument par «aussi», qui le détache d'une certaine manière de ce qui précède.

Mais l'université est surtout un lieu de pratiques en partie finalisées à elle-même. En quelque sorte, elle doit être «ouverte sur elle-même». En fait, qu'on se trouve en situation d'enseignement homo- ou alloglotte, l'université, en tant que domaine socioculturel et professionnel particulier, doit former à ses propres pratiques, partiellement différentes des pratiques non scolaires. Nous tenons à ce propos à citer FR-III, 2-4: «Notre vie quotidiene est divisée entre notre travail à l'université et notre rutine de chez nous». Travail d'un côté, routine de l'autre. L'opposition est intéressante. Si on se réfère à la notion de connaissances linguistiques obligatoires présentée plus haut, cette opposition montre en tout cas que l'université exige (cf. ci-dessus «on doit» en FR-III, 28) la maitrise de connaissances linguistiques particulières. Ces connaissances et leur maitrise ne sauraient ainsi être évaluées de façon suffisante sur la base de performances communicatives extrascolaires.

Les pratiques de l'université pour l'université semblent toucher deux aspects, un plus général que l'autre. Le premier aspect consisterait en la communication académique en tant que moyen d'avoir accès à un savoir, donc uniquement dans sa fonction véhiculaire. Le second concernerait les types de discours ou de textes impliqués par la maitrise de certains savoirs et certaines tâches liés aux différentes disciplines d'études. La communication y fonctionne en même temps comme véhicule de connaissance que comme connaissance elle-même. Nous nous arrêtons brièvement sur le premier aspect, avant d'examiner avec plus d'attention le second.

Le premier aspect apparait notamment en NE-III, 16-20. L'étudiante affirme qu'elle communique avec plus de succès à l'université que dans la vie quotidienne. Cette différence semble s'interpréter davantage en tant que maitrise de scénarios ou de connaissances culturelles qu'en tant que problème strictement linguistique (cf. NE-III, 14 I). Par ailleurs, on a l'impression qu'à l'université tout le monde se trouve face à quelque chose de nouveau, en termes de savoir et/ou de communication (les deux aspects sont difficiles à démêler dans le tour de

parole 20 I). Toutefois, on doit constater l'existence d'une intersection entre les scénarios ou les savoirs culturels extrascolaires et leurs correspondants scolaires (cf. 22 I), ce qui, pour l'étudiante en question, engendre des difficultés. Quoi qu'il en soit, il faut remarquer l'importance de la compétence socioculturelle (pour une description de cette composante de la compétence de communication, cf. par exemple CANALE & SVAIN, 1980; BERTHOUD, 1995; LITTLE, 1996) dans la maitrise de la communication. Cette compétence doit s'entendre non seulement par rapport à une aire linguistique ou ethnique, mais aussi par rapport à un domaine social constitué, comme l'institution académique.

Nous nous arrêtons maintenant sur le second aspect des pratiques communicatives à l'université, à savoir les types de discours ou de textes.

3.1. Types de compétences et types de textes: l'écrit et les écrits académiques

D'abord, nous devons remarquer que les compétences strictement académiques ne sont en général pas abordées en tant que telles, ni par les enquêteurs (cf. questionnaires) ni par les étudiants. La partition entre les différentes pratiques communicatives se fait selon deux critères essentiels: les quatre «skills» et les types de textes. Le premier de ces critères semble tellement évident, notamment en tant qu'organisateur des activités pédagogiques, qu'on n'en interroge plus suffisamment la pertinence. Le second critère, bien que fondamental, ne parait pas faire l'objet d'un emploi très réfléchi. La notion de type de texte ou de discours évoque certainement quelque chose de trop vague ou de trop restrictif pour les partenaires de l'enquête. On observe notamment des confusions ou des associations trop rapides entre la notion de type et celle de thème de discours (FR-I, 32-33). En outre, le texte académique apparait tout au plus comme un type parmi d'autres, et non comme une catégorie comportant de nombreux types, ou comme une sorte de «macrotype» aux exigences particulières.

Pourtant, les réponses des étudiants montrent qu'ils saisissent certaines particularités de la communication académique. Celles-ci tiennent avant tout à l'écrit, sous son aspect «production», ce qui pourrait valider en partie le bienfondé de l'analyse en quatre «skills». L'écrit est souvent cité comme une pratique, d'une part, obligatoire à l'université (FR-II, 67; FR-IV, 48-49) et, d'autre part, inexistante en dehors (FR-IV, 50). Il existe bien là un fossé entre l'institution académique et son extériorité, dans la mesure où la pratique communicative en question, bien que nécessaire à l'intérieur, ne peut trouver d'appui ou de validation à l'extérieur. En outre, quand l'écrit est pratiqué en dehors de l'académie, c'est en général par rapport à des exigences particulières

d'ordre professionnel (cf. LS-II, 66-67). Dans ce cas, on pourra se demander si on n'a pas affaire à une sorte d'expansion du monde universitaire, qui partage avec lui un univers de connaissances et de pratiques communicatives liées à la maitrise de ces connaissances.

Si l'écrit semble bien faire l'objet d'une attention ou d'un besoin particulier à l'université, on observe peu de traces d'une éventuelle conscience de l'écrit et des écrits académiques. Qu'en est-il des exigences du texte scientifique au sens large? Qu'a-t-il de spécifique par rapport à d'autres textes? Comment en définir les éventuels sous-types et les composantes? Qu'en est-il des différentes formes de lecture et de compréhension? Les questions ne sont pas posées. Ainsi, il est intéressant de s'arrêter un peu sur le témoignage de l'étudiante I en NE-V, 42: «J'avais besoin de rédiger une lettre pour l'assurance maladie . et moi je ne me sentais pas capable de d'expliquer . et j'avais . je pense que j'avais . euh . je pensais que c'était nécé j'avais les outils . nécessaires . mais au moment d'e d'essayer et de . pratiquer vraiment ce qu'on apprend à l'école . parfois je me sens un peu incapable . je vois qu'il y a un déséquilibre de ce qu'on apprend à l'éco-». Dans ce passage, I interprète ses difficultés comme résultant d'une rupture entre théorie et pratique, la théorie relevant de l'école. Or, il s'agit probablement d'une rupture entre deux univers de pratiques, entre différents types de textes. Si la lettre commerciale n'a pas fait l'objet d'une réflexion et d'une pratique à l'université, elle devra fonctionner (et donc dysfonctionner) par un phénomène d'extrapolation de connaissances développées dans le cadre d'autres types de textes. Il est alors tout à fait fréquent de sortir de l'université dans l'incapacité d'écrire une lettre de façon adéquate, même dans sa langue première. Malheureusement, il est presque aussi fréquent d'en sortir sans une bonne maitrise du texte scientifique, qui, bien que faisant l'objet d'une pratique régulière, ne donne en général pas lieu à une réflexion sérieuse. Or, la prise de conscience peut favoriser la pratique, comme en témoigne très judicieusement LS-II, 50-53.

Remarquons encore que l'idée même de texte admet de nombreuses variations. En effet, et ceci surtout dans une perspective pédagogique, on tend à sous-évaluer l'enjeu et la qualité des textes «rapides» et apparemment incomplets comme les messages électroniques (BS-III, 102-104). Pourtant, ces textes ne constituent certainement pas des sous-produits, et ils interviennent massivement dans la production et la circulation du savoir académique. Il est ainsi important d'en comprendre la nature et la dynamique propres, sans trop vite les comparer à d'autres.

Ces dernières observations montrent combien les représentations des uns et des autres structurent leurs arguments et leurs discours à propos des langues et de leur apprentissage (cf. MATTHEY, 1997, pour une exploration de la notion de représentation sociale à propos de l'apprentissage des langues et du bilinguisme). Avant de conclure cet article, nous proposons de balayer rapidement quelques-unes des représentations qui ont scandé notre lecture du corpus.

4. De quelques représentations de l'apprentissage d'une langue seconde

Les représentations sociales sur l'apprentissage des langues se laissent lire à deux niveaux:

- du point de vue des étudiants, tel qu'il apparait, plus ou moins directement, dans les données;
- du point de vue des enseignants ou des enquêteurs, tel qu'il apparait dans l'organisation des questions et dans les comptes rendus d'entretiens.

Ces deux points de vue se croisent constamment et, en tout cas, les repésentations que construisent ou que donnent à voir les étudiants ne sauraient être étrangères aux représentations qu'ils perçoivent chez leur enseignant et/ou dans la conception du recueil de données. Nous nous intéressons dans les lignes qui suivent à quatre objets de représentations: l'intensité de l'exposition, la spontanéité, le bilinguisme et le contact de langues, l'opposition théorie/pratique.

4.1. L'intensité de l'exposition

L'importance quantitative de l'exposition à la langue seconde apparait souvent comme un critère d'emblée pertinent (cf. par exemple FR-I, 3-4, 24-25, 39-40; FR-III, 38-39; LS-III, 122, 132). Si ce critère reste indiscutable dans une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, qui constate à juste titre qu'il faut de l'espace à une langue pour se développer, il repose en général sur des arguments relativement vides ou trop peu précis. La méthodologie immersive, par exemple, montre bien que la durée et l'intensité de l'exposition[5] fondent un principe fondamental («Le principe fondamental est

[5] La combinaison des critères de durée et d'intensité aboutit notamment à la distinction classique entre immersion précoce totale, immersion précoce partielle, immersion tardive totale, immersion tardive partielle. Ces quatre pôles sont plus théoriques que pratiques (ils fonctionnent comme des

d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre» (CUQ, 1991,154)), mais ce principe reste un principe, qui structure des définitions mais n'explique rien. On retiendra à ce propos la définition de Calvé, intéressante dans sa formulation: «on dit qu'un étudiant est en *immersion* quand au moins la moitié de ses cours, durant la première année de son programme de français, sont donnés dans cette langue (ce qui représente environ 450 heures de cours)» (CALVÉ, 1991, 8). On remarquera que le «on dit» renvoie à une instance extérieure absente (pratiques administratives des instances éducatives canadiennes), qui organise la réalité pédagogique malgré ou au-delà d'une validation scientifique.

Nous souhaiterions que le critère classique de l'intensité de l'exposition donne lieu à plus de réflexion, et qu'on le croise par exemple avec des critères comme ceux de l'ancrage vertical et horizontal, présentés plus haut, plus explicatifs à notre sens.

4.2. La spontanéité

Ce critère structure très souvent les propos des enseignants et des étudiants (FR-I, 37-38; FR-II, 51-53). Là aussi, on l'a exhibé dans les débuts de la méthodologie immersive, où l'on promettait un usage et un apprentissage spontanés de la langue seconde, à l'image de ce qui se passe, dit-on, dans la langue première. Mais que veut dire exactement «spontané»? Quel lien faut-il établir entre communication et apprentissage? L'utilisation de la langue première fonctionne-t-elle toujours sur le mode spontané? A ce propos, il est intéressant de relire FR-II, 51-53: «Trois étudiantes ont dit qu'elles parlaient le français plutôt spontané, une étudiante par contre a répondu qu'elle utilisait une langue assez corrigée». Que faut-il entendre par «corrigée»? Est-ce un équivalent de «maitrisée» ou de «correcte»? Faut-il y voir un lien avec les registres de langue, ou avec les domaines sociaux de communication? Même si ces étudiantes semblent avoir produit le terme «corrigé» dans leur discussion autour des types de discours, toutes ces questions mériteraient d'être posées.

4.3. Bilinguisme et contact de langues

Le bilinguisme n'est pas directement abordé comme objet ou comme thème dans le corpus. On en lit toutefois quelques représentations intéressantes bien que peu surprenantes dans les données tessinoises. En TI-I, 33-35, on nous dit: «5 élèves

balises), dans la mesure où, par exemple, l'immersion tardive est rarement totale et où on trouve des modèles d'immersion moyenne.

ont admis, au cours de la discussion, ne jamais pratiquer le français en milieu scolaire. Une autre, bilingue, le pratique en revanche quotidiennement». Deux éléments retiennent notre attention. Le premier concerne la causalité qui est instaurée entre bilinguisme et pratique, qui fait implicitement de celui-là le moteur de celle-ci. Le second concerne les liens entre bilinguisme et école. On a en effet l'impression que l'école ne peut pas rendre bilingue, et que le bilingue individuel en situation d'enseignement alloglotte devra son bilinguisme uniquement à ses réseaux (essentiellement familiaux) de pratiques extrascolaires.

Ces différentes représentations se raccrochent certainement en amont à un point de vue monolingue sur le bilinguisme, qui voit la compétence bilingue comme l'addition de deux compétences monolingues et comme un ultime aboutissement de l'apprentissage. Nous pensons qu'il serait temps de mettre les milieux pédagogiques face à un point de vue bilingue, qui considère la compétence bilingue comme spécifique (cf. GROSJEAN, 1989; GAJO, 2000).

Quant au contact de langues ou à l'utilisation de la langue première dans l'apprentissage de la langue seconde, on remarque que les étudiants l'envisagent uniquement quand il s'agit de langues typologiquement proches (cf. FR-III, 16-20). Ainsi, on tend à limiter la compétence de communication à sa dimension morphosyntaxique, et on se prive d'utiliser par exemple des passerelles (de la langue première à la langue seconde et vice versa) au niveau des savoirs discursifs, pourtant centraux dans la maîtrise de la communication et des connaissances académiques.

4.4. L'opposition théorie/pratique

Cette opposition structure bon nombre de représentations, largement au-delà de l'université et de la question de l'apprentissage des langues. Elle croise souvent l'opposition scolaire/extrascolaire. On parle ainsi de savoirs, de savoirs scolaires, de savoir-faire, de pratiques, sans qu'on arrive à comprendre précisément où passe la frontière entre ces notions (cf. BS-III, 124-127). On trouve même en BS-III (124) l'expression «savoirs scolaires enseignés». Faut-il y voir une simple redondance?

Pour les étudiants, l'opposition théorie/pratique, bien que structurante, donne lieu à des logiques argumentatives parfois très emmêlées, comme en NE-V, 40 I-42 I. Au tour de parole 40, l'étudiante I semble dans un premier temps valider l'opposition théorie/pratique pour ensuite la diluer. De toute évidence, cette

dernière croise l'opposition scolaire/extrascolaire ainsi que l'opposition savoir/savoir-faire. Toutes ces oppositions se dissolvent en même temps quand l'étudiante insiste sur la compatibilité entre certains savoir-faire (elle parle d'utilisation) académiques et quotidiens, envisagés en termes de «prêt-à-parler» («se débrouiller»). Au tour de parole 42, elle précise qu'«on peut pas tout apprendre». Elle veut certainement dire qu'on ne peut pas tout apprendre à l'école, ou dans les cours, mais il est intéressant de constater que le terme «apprendre» est souvent réservé au milieu institutionnel. Pour enchainer sur les propos de cette étudiante et conclure notre argumentation, nous avons envie de dire que, si on ne peut pas tout apprendre, on n'a pas besoin non plus de tout pratiquer...

5. En guise de clôture

Plutôt que de proposer une synthèse, nous aimerions tracer ici quelques réflexions qui s'inspirent des précédentes et ouvrent sur des enjeux, à nos yeux, majeurs de la didactique du FLE dans ces prochaines années.

Souvent, l'enseignement calibre son action en fonction de compétences-cibles. Celles-ci s'envisagent en général par rapport aux fameux quatre «skills». Si on peut discuter de cette typologie, elle permet toutefois d'envisager une «déglobalisation» de l'enseignement des langues et de mettre en évidence les besoins très spécifiques de certains publics. On a vu par exemple le statut particulier de l'écrit à l'université. Cette observation devrait contribuer à dissocier les compétences dans la pratique pédagogique (cf. les travaux du groupe Galatea à ce sujet dans DABÈNE & DEGACHE, 1996). Ceci n'équivaut pas à proposer des heures focalisées sur l'écrit dans un programme général (comme c'est le cas actuellement), mais d'organiser par exemple la globalité d'un programme sur la base des enjeux liés à l'écrit. Au-delà de la dissociation des compétences, on doit envisager la dissociation des niveaux de compétence ou des différentes composantes de la compétence de communication. Tous ces niveaux, du morphosyntaxique au stratégique en passant notamment par le discursif et l'interactionnel, peuvent donner lieu à enseignement, et il faut se garder de ne voir dans la compétence discursive par exemple qu'une pratique. Les démarches pédagogiques tendent traditionnellement à mettre le morphosyntaxique du côté de la grammaire et le discursif du côté de la pratique; or, la pratique académique (et la pratique tout court) a besoin d'une «grammaire du discours».

En ce qui concerne maintenant l'exploitation et le retour vers la langue première, nous tenons à souligner que la prise de conscience des phénomènes discursifs est facilitée par une perspective interlinguistique. Trop souvent, la langue première est utilisée (ou écartée) par rapport à des enjeux uniquement morphosyntaxiques, les «règles de passage» profitant ainsi exclusivement aux langues typologiquement proches. La mise en évidence des problèmes discursifs (ou textuels) dans l'apprentissage de la langue seconde peut, d'une part, se servir du contraste de la langue première et, d'autre part, nourrir la maitrise de celle-ci.

Enfin, la didactique du FLE devrait situer ses enjeux aussi en dehors du seul français, mais dans la perspective de la construction d'une compétence plurilingue et pluricontextuelle. Les lieux de communication académiques sont traversés, de plus en plus, par une multitude de langues. Les pratiques du français s'insèrent ainsi dans des pratiques largement plurilingues et dans une grande variété de contextes, que l'enseignement doit prendre en compte.

Bibliographie

ALBER, J.-L. & PY, B. (1986): «Interlangue et communication exolingue». In: GIACOMI, A. & VÉRONIQUE, D. (éds), *Acquisition d'une langue étrangère*, Université de Provence.

AUER, P. (1992): «Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization». In: AUER, P. & DI LUZIO, A. (eds), *The Contextualization of Language*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BERTHOUD, A.-C. (1995): «Être migrant: un atout pour l'apprentissage des langues?». In: *Actes du Colloque Transfrontalier «Communication, circulation des idées et des personnes», Université de Lausanne, 22-23 sept. 1994*. Lausanne: Université de Lausanne.

CALVÉ, P. (1991): «Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990». *Etudes de linguistique appliquée* 82, 7-23.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.

CUQ, J.-P. (1991): *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris: Hachette.

DABÈNE, L. et al. (1990): *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier-Crédif.

DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves: Hachette.

DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (1996): «Comprendre les langues voisines». *Etudes de linguistique appliquée* 104.

DE PIETRO, J.-F. (1988): «Vers une typologie des siuations de contacts linguistiques». *Langage et Société* 43, 65-89.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue». In: WEIL, D. &

FUGIER, H. (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

GAJO, L. (1999): *Enseignement des langues par immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne. Edition commerciale prévue chez Hatier/Didier, Paris, coll. LAL («Langues et apprentissage des langues»).

GAJO, L. (2000): «Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage: la place de L1 dans l'enseignement immersif». *Le Français dans le monde*, Applications et recherches, no spécial coordonné par J. DUVERGER, janvier 2000.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg: Editions universitaires.

GAONAC'H, D. (1996): «Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues». *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA* 63, 25-36.

GROSJEAN, F. (1989): «Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person». *Brain and Language* 36, 3-15.

HELLER, M. (1996): «L'école et la construction de la norme en milieu bilingue». *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)* 7, 71-93.

KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.

LITTLE, D. (1996): «La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In: HOLEC, H., LITTLE, D. & RICHTERICH, R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

MATTHEY, M. (éd.)(1997): «Contacts de langues et représentations». *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 27.

PORQUIER, R. (1984): «Communication exolingue et apprentissage des langues». In: *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris-Neuchâtel: Presses Universitaires de Vincennes-Centre de linguistique appliquée.

SNOW, M. A., MET, M. & GENESEE, F. (1989): «A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction». *TESOL Quarterly* 23/2, 201-217.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 35-46

Radiographie d'une enquête sur les pratiques «effectives» du français menée auprès d'étudiants fribourgeois en contexte bilingue[1]

Aline GOHARD-RADENKOVIC & Pascale BANON-SCHIRMAN

Summary

A preliminary analysis of how students studying French in the bilingual context at Fribourg University make communicative use of the language outside the classroom.
In order to try to understand how students learning French perceived their own communicative use of French outside the classroom, we carried out a study using a range of subjects. For these sutdents in a modular teaching programme at the French Language Unit of the Language Teaching Centre of the University of Fribourg, we wanted to understand the different ways in which knowledge was transferred, and so we tried to uncover the frequency of various contexts for the communicative use of what had been presented in the classroom.
The analysis of communicative use and of the difficulties students reported in using the language has allowed us to refine our view of these learners' needs. In social situations, both more personal and more public, and for their use of the language in academic situations too, we need to establish a well-grounded learning contract.

Tout didacticien en langue étrangère, théoricien et praticien, s'interroge sur le réinvestissement effectif des acquis langagiers (ou supposés acquis) de ses étudiants dans des situations de communication quotidienne, c'est-à-dire hors du cours (*extra muros*). En effet, nos publics s'ajustent généralement sans difficultés au langage spécifique du contexte formel de la classe. Toute institution possède ses propres codes et rituels instaurés entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes (KRAMSCH, 1983), dans le cadre d'un temps, d'un espace institutionnalisés (*intra muros*) où chacun joue un rôle précis, son «métier d'étudiant» et son «métier d'enseignant» (GOHARD-RADENKOVIC, 1999a).

Au sein de ce langage institutionnel codifié s'inscrit un langage pédagogique avec ses valeurs, ses rites, ses progressions et ses modalités d'évaluation, présupposant un apprentissage de la langue construit à des fins communicatives (ou du moins déclaré comme tel). Or il est clair que, la porte de la classe franchie, les étudiants sont impliqués par des situations de communication courante où les usages deviennent plus complexes du fait que les situations de contacts formels ou informels avec leurs différents interlocuteurs de la vie universitaire (francophones ou non), ainsi qu'avec des locuteurs natifs de la langue dans la vie quotidienne se diversifient et se démultiplient de manière moins prévisible (RICHTERICH, 1996)[2] quoiqu'également ritualisée (GOFFMAN, 1974 et 1987).

1 Nous tenons à remercier nos collaborateurs sans lesquels cette étude n'aurait pas pu être réalisée.

2 Richterich a été l'un des premiers didacticiens à introduire dans la classe la dimension *imprévisible* de toute communication comme démarche méthodologique nécessaire à tout apprentissage de la

Peut-on évaluer l'appropriation *in vivo* des apprentissages en langue qui leur sont proposés *in vitro*? Comment apprécier les stratégies de réinvestissement effectif des structures apprises en situations simulées? Peut-on du tout cerner les «pratiques langagières effectives», hors du cours, en étant conscient que nos propres outils d'évaluation des «progrès» effectués (ou non) par nos étudiants jugent le plus souvent des apprentissages qui s'organisent autour d'une idée préconstruite de «progression» avec des outils davantage linguistiques que communicationnels?

1. Enquête sur les pratiques «effectives» du français: avec quels outils d'analyse et auprès de quels publics étudiants?

1.1. Concept et démarche d'analyse

Nous entendons le concept de «pratiques» dans le sens de BOURDIEU (1980), soit un ensemble d'*habitus*, que l'individu a acquis, incorporés dans son environnement et réinvestis dans sa trajectoire personnelle. L'habitus est constitué de valeurs, de rapports au monde, de comportements et de pratiques éducatives étroitement liés à ses pratiques socioculturelles, reproduites et réappropriées ici par l'usager de la langue dans un contexte étranger. Quels concepts et outils d'analyse sont à notre disposition pour analyser des «pratiques langagières»? Nous préférons le terme de «pratiques langagières» à celui de «pratiques linguistiques» — que nous jugeons trop restrictif — dans le sens où l'utilise Elisabeth BAUTIER (1995): «Des pratiques langagières comme système de connaissances et de «rapports à»», constituées par des héritages contextuels collectifs et individuels.

S'inspirant des sciences sociales, la didactique des langues et des cultures (PORCHER, 1986 et 1995) leur a emprunté le concept de «représentation» désormais utilisé dans l'analyse des discours traduisant la perception de soi et de l'autre que chaque individu a incorporée dans son milieu et qu'il reproduit à son insu. Si ce concept est actuellement traversé par une polémique animée par des sémiologues (entre autres, BOREL, 1993) et des ethnologues (notamment LAPLANTINE, 1999) réinterrogeant ou contestant sa «transparence» conceptuelle, nous estimons que l'analyse croisée des représentations est opératoire, tout en étant conscientes des limites inhérentes à cet outil.

langue afin de développer avec l'apprenant des stratégies d'improvisation et d'ajustement appropriées à la variété des situations de communication.

Notre démarche ici est d'identifier la perception des pratiques quotidiennes en langue étrangère (en l'occurrence le français) à travers ce que les étudiants nous en disent ou ont bien voulu nous en dire avec leur langage. En effet, l'étudiant exprimant *son expérience* vécue et appréhendée dans un contexte étranger, est partie prenante de cette construction *d'une réalité, d'un monde possible* à travers *l'expression même de ses autoreprésentations.* Il est clair que notre interprétation des réponses sera également tributaire d'un certain nombre de représentations préalables de l'étudiant, de son apprentissage et du contexte d'immersion (ou hétéroreprésentations) ainsi que des représentations que nous avons de notre propre rôle et statut dans ce contexte institutionnel (ou autoreprésentations).

L'enquête menée sur les «pratiques effectives du français» s'est déroulée en deux temps: à l'oral, guidée par un canevas de questions fermées et semi-ouvertes (cf. FR-V) puis à l'écrit en petits groupes reprenant les éléments essentiels exprimés au cours de l'entretien collectif. En résumé, nous avons pour supports de notre analyse un enregistrement vidéo restituant les réactions des étudiants de niveaux Cefle et Daefle (voir ci-dessous leur caractérisation) et les comptes rendus écrits des autres groupes, l'ensemble de ces documents constituant, à nos yeux, des témoignages de seconde main (voir plus loin le paragraphe sur les «biais» méthodologiques).

1.2. Caractérisation générale des publics interrogés

Nous caractériserons les étudiants que nous avons interrogés (selon un échantillonnage représentatif) en les regroupant sous trois catégories en fonction des motivations ou objectifs qui président à leur apprentissage du français:

- étudiants d'échange (programmes Erasmus, accords bilatéraux, conventions intercantonales) qui viennent chercher dans notre structure une mise à niveau linguistique où seront développées un certain nombre de compétences discursives et académiques pour leur permettre d'utiliser la langue comme langue d'études dans leur spécialisation (droit, économie, lettres, sciences sociales, etc.) ou pour être en mesure de suivre les filières bilingues;
- étudiants provenant majoritairement de Suisse alémanique, mais également tessinoise et romanche, futurs enseignants du Français langue étrangère, préparant sur trois ans un Diplôme d'enseignement pour le secondaire (DES), ayant choisi l'université et la ville de Fribourg pour leur contexte spécifique;
- étudiants (boursiers ou non) du monde entier, venant essentiellement des anciens pays communistes de l'Est et d'Asie, suivant les programmes du

Certificat en Français langue étrangère (Cefle) et le Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE (Daefle) délivrés par notre institution.

Il est nécessaire de rappeler ici que nos étudiants non francophones évoluent dans un contexte universitaire officiellement bilingue et dans une ville majoritairement francophone (Fribourg). Ce rapport entre les deux langues au plan cantonal et au plan universitaire (promouvant une politique bilingue à travers ses diplômes et filières) n'est pas sans conséquence sur les pratiques langagières des étudiants et leurs représentations de ces pratiques. En effet, la majorité d'entre eux a choisi cette université pour sa situation spécifique: soit parce que certains souhaitaient lors de leur séjour améliorer la pratique des deux langues dans un contexte perçu comme bilingue, soit utiliser leur français en immersion complète dans un contexte perçu comme essentiellement francophone ou à l'opposé perçu comme «sécurisant» pour des germanophones pouvant ainsi recourir à leur langue maternelle.

2. Les biais méthodologiques de l'enquête: les «filtres» possibles interférant dans l'interprétation des réponses

2.1. Le premier biais tient aux enquêteurs eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants de notre institution qui ont réalisé cette enquête[3]. En effet, les étudiants en immersion dans un environnement socioculturel dont ils apprennent la langue en cours sont censés réinvestir immédiatement leurs acquis, c'est-à-dire dans des situations de communication quotidienne. Ce présupposé didactique influe nécessairement sur les réponses des étudiants qui veulent montrer à leur professeur qu'ils sont de «bons étudiants», une manière de répondre à l'attente implicite de l'enseignant pour lui «faire plaisir» ou du moins ne pas le «décevoir».

Ces *comportements de complaisance* (partagés en toute bonne foi par les deux parties) engendrent une marge d'incertitude entre les discours portés sur la perception que nos étudiants véhiculent de leurs pratiques et leurs pratiques effectives du français hors de la classe. Il suffit de regarder le document vidéo reproduisant l'interview réalisée dans l'un des cours (sur les quatre groupes interrogés au total) et d'observer les postures de *conformité* de trois étudiantes pour s'en convaincre. En effet, elles entravent résolument les interventions des

[3] Bien sûr, il ne s'agit pas ici d'une critique émise à l'encontre de nos collègues sans lesquels cette enquête n'aurait pu se faire. Il nous paraît important de signaler les biais méthodologiques, inhérents à la conception et la réalisation de toute enquête (ici par entretiens collectifs), ces biais pouvant avoir des effets directs ou indirects sur notre interprétation des résultats.

deux autres étudiants de sexe masculin, ces derniers renonçant très vite à s'exprimer. Les réponses ont donc pu être tributaires des difficultés linguistiques éprouvées par certains étudiants ou tributaires des conquérant(e)s de la parole menant le jeu des réponses, imposant en quelque sorte aux autres leur vision.

*2.2. **Le deuxième biais méthodologique*** réside dans le fait que notre enquête orale, s'est transformée en un compte rendu écrit des réponses par petits groupes de deux ou trois personnes. On peut s'attendre à une certaine déperdition des informations qui avaient été émises par chacun des étudiants dans un dialogue mené collectivement entre le professeur et ses élèves. Toute transcription d'informations, que celle-ci soit effectuée par l'enquêteur ou par les enquêtés, comporte le risque d'homogénéisation des résultats par un processus de réduction et donc de généralisation (le compte rendu des réponses fait par l'une de nos collègues reflète à l'évidence ce processus).

*2.3. **Enfin, dernier biais méthodologique*** - et pas le moindre - le canevas de questions qui a pu induire les réponses des étudiants, les limitant à des réponses-types engendrant de fait des situations-types de pratiques langagières.

Il existe donc des «filtres» successifs dans les documents à notre disposition, entraînant vraisemblablement des biais dans notre interprétation des résultats. Dans ce sens, il serait nécessaire de compléter cette enquête collective par des entretiens personnalisés qui permettraient de différencier plus finement les résultats. Ceux-ci nous permettraient vraisemblablement de dégager d'autres paramètres expliquant les différences de pratiques langagières en fonction des héritages éducatifs, des profils linguistiques et des parcours socioculturels des étudiants interviewés (cf. «Fiche biographique langagière», GOHARD-RADENKOVIC, 1999b).

3. Représentations des pratiques «effectives» du français par les étudiants: situations prédominantes et secondaires

Nous avons tâché de regrouper les pratiques de la langue des étudiants en partant de notre programme modulaire en Français langue étrangère[4] et en essayant de comprendre quels types de transferts communicatifs ou quelles stratégies compensatoires ont été mis en oeuvre par les étudiants pour adapter leur discours à la situation sociolinguistique et au contexte socioculturel.

[4] Ce programme modulaire conçu et mis en oeuvre au sein de notre institution repose sur le principe du choix des cours de l'étudiant en fonction de ses besoins en langue (préalablement identifiés avec l'enseignant jouant ainsi le rôle de conseiller) et en fonction de sa disponibilité.

Notre catégorisation tient compte également des situations de communication rencontrées, prédominantes puis secondaires (soit du plus fréquent au moins fréquent), en repérant les régularités dans les réponses des étudiants d'un groupe à l'autre. Nous sommes parties du postulat que les réponses exprimaient davantage les «représentations» qu'avaient les étudiants de leurs pratiques qu'une évaluation «objectivée» de leurs pratiques «effectives» du français.

3.1. Transferts de type fonctionnel/pragmatique (par ordre de fréquence):

Tous les étudiants constatent que les situations de communication orale sont les plus fréquentes du fait que Fribourg est majoritairement francophone (un certain nombre d'entre eux concluent ainsi: «on ne peut que parler français à Fribourg»). Ils ont dénommé ces lieux de contacts «vie officielle» où les «dialogues sont superficiels» (FR-I, 33), certains voulant sans doute par là évoquer les relations quotidiennes au sein de «l'espace public» s'opposant à «l'espace privé» partagé avec des proches.

Dans «l'espace public», la langue orale comme vecteur de communication rituelle présente des scenarii prévisibles dont la pratique est une des compétences visées dans notre cursus:

- contacts de négoce: commerces, guichets des banques, postes, gares, cinémas, bus, cafés, etc. (FR-I, 10 / FR-IV, 47)
- contacts rituels de politesse: conversations quotidiennes que certains ont regroupé sous le terme de «small talk» (FR-IV, 46), se traduisant par des rencontres occasionnelles avec des connaissances de l'immeuble (colocataires, concierge, voisins de palier), etc., du quartier (commerçants, passants réguliers, habitués du petit café d'à côté), etc.;
- contacts contractuels: location avec le propriétaire, contrat avec Télécom, avec les banques, etc.

Ces situations sont perçues comme confortables (FR-II, 85) par les étudiants et une étudiante déclare même qu'elle n'hésite pas à parler spontanément en français même avec des germanophones (FR-III, 30). Par contre les rencontres ou discussions de fond où la langue orale est vecteur de sociabilisation et de création de liens, présentent une imprévisibilité et des variantes pour lesquelles l'étudiant doit mettre en oeuvre des compétences d'adaptation et de compensation (FR-I, 36): en effet seules les structures formelles argumentatives, explicatives, narratives, etc. sont abordées dans les cours de langue.

D'autres compétences et stratégies spécifiques seraient donc à développer dans la vie sociale:

- lors des relations amicales avec les familles d'accueil, des amis francophones rencontrés à l'université ou dans des clubs sportifs que l'on voit de temps en temps dans un café ou avec lesquels on parle au téléphone; les invitations réciproques (soirées, week-ends) n'ont pas été mentionnées une seule fois: pour la vie sociale, on se réunit occasionnellement à l'extérieur.

Les étudiants soulignent alors les difficultés liées à ces situations, aux co-constructions linguistiques non prévisibles et décrivent des formes de résistance:

- ainsi le domaine «privé» est réservé aux liens avec les compatriotes, telle une Suisse alémanique préférant parler de thèmes «profonds» «intimes» en allemand; tel un étudiant sud-coréen soulignant la difficulté de s'exprimer dans une langue étrangère et passant ses week-ends avec des compatriotes (FR-III, 17); d'autres se plaignant du manque de disponibilité pour créer ou maintenir des liens avec les autochtones.
- un étudiant remarque pertinemment que «l'on peut vivre à Fribourg sans jamais parler le français», c'est-à-dire en évoluant uniquement dans la communauté germanophone (FR-IV, 66).
- des formes transcodiques (c'est-à-dire s'appuyer sur des structures linguistiques de la langue-mère pour s'exprimer dans la langue cible) sont relativement utilisées mais un étudiant coréen fait remarquer qu'«il ne le fait jamais parce que la structure de sa langue est très différente» (FR-III, 16). Sa résistance à la langue cible est fortement liée à une distance qu'il ressent comme extrême entre les deux cultures.

Les étudiants des quatre groupes ont souligné à l'unanimité que les situations de communication écrite sont moins fréquentes que les situations de communication orale. En effet, les pratiques écrites seraient davantage sollicitées dans les situations formelles (contexte universitaire) que dans des situations de communication informelle.

Comme vecteur d'information et de communication courantes, la langue écrite sollicite des compétences qui entrent dans le cadre du cursus de langue et ne semble pas poser de problème de décodage:

- pour la lecture occasionnelle des affiches publicitaires, des panneaux ou enseignes (gare, université, magasins, etc.), des modes d'emploi, des E-mails, fax, encore plus rarement dans celle des lettres administratives, etc. soit toutes les formes «modernes» et rapides d'information et de communication (FR-III, 33);
- pour la lecture de la presse locale en français (journaux et magazines) mais qui est consultée de manière irrégulière (FR-II, 64).

Comme vecteur de sociabilisation et de maintien des liens, la langue écrite et notamment la lettre fait partie des pratiques possibles des étudiants:

- certains étudiants interrogés se sont fait des amis non francophones à partir de l'université, avec lesquels ils communiquent en français pendant les cours et hors des cours; mais les réponses n'indiquent pas de manière très explicite s'ils se font des amis (francophones ou non francophones) hors des circuits universitaires avec lesquels ils échangeraient en français. A deux reprises ont été cités des échanges épistolaires avec des amis repartis dans leur pays (FR-III, 34).

3.2. Transferts de type cognitif (par ordre de fréquence)

La langue orale comme métalangage et recherche d'une connaissance sur la langue:

- certains étudiants ont mentionné les échanges qui ont lieu lors des cours de langue dans notre institution;
- en signalant que l'écoute de la «langue de la rue» n'est pas considérée comme une pratique susceptible d'améliorer le français; une étudiante dit de façon implicite que toute praxis de la langue (hors la rue!) peut être considéré comme un ensemble de séquences potentiellement acquisitionnelles (FR-III, 7) (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989) et entre dans un processus d'apprentissage.

La langue orale comme vecteur d'informations culturelles à travers les médias ou de savoirs grâce à la formation universitaire:

- la radio est omniprésente: «on écoute surtout la musique», plus rarement des émissions culturelles, des reportages, des débats;
- la télévision est également très présente: selon les étudiants, les actualités arrivent en tête puis les «feuilletons» pour les filles (FR-IV, 43) et les «émissions sportives» (FR-I, 7) pour les garçons (à l'exception d'une étudiante); la tentation pour quelques-uns de nos étudiants alémaniques de regarder les chaînes locales germanophones a été mentionnée à plusieurs reprises (FR-II, 80);
- les films sont également cités, soit en se rendant à des séances de cinéma (en oubliant toutefois de signaler que tous les films sont sous-titrés en allemand), soit en visionnant des cassettes-vidéo chez soi (FR-II, 23 / FR-II, 60 / FR-III, 5 / FR-III, 25).
- certains des étudiants ont évoqué des cours suivis en français à l'Université pendant lesquels ils sont donc amenés à discuter, à débattre et à faire des exposés dans cette langue (FR-III, 27 / FR-IV, 48).

La langue écrite comme langue d'études dans le cadre universitaire:

Selon la majorité des réponses, la pratique effective de l'écrit est essentiellement utilisée dans le contexte académique à travers:

- la lecture d'ouvrages spécialisés appartenant au programme universitaire (ouvrages littéraires, philosophiques, politiques, économiques, scientifiques, etc.) (FR-II, 65);
- la production écrite régulée par des pratiques discursives formelles: élaboration de travaux personnels, de dossiers thématiques, rédaction de compositions lors des examens et de mémoire, etc. (FR-III, 13 / FR-II, 67).

La langue comme vecteur de formation personnelle, de culture informelle

- la lecture de romans (pour soi, hors du cadre formel académique) a été mentionnée une seule fois (FR-III, 36). La plupart des étudiants a évoqué le manque de temps et les difficultés linguistiques pour des lectures personnelles (FR-IV, 79).

4. Pratiques langagières et didactique du FLE: peut-on réduire les «écarts» entre les formations en langue et les besoins communicationnels de nos étudiants?

4.1. Du côté des étudiants: transformation des représentations et des comportements d'apprentissage

Il ressort au premier niveau d'interprétation de cette enquête que la perception partagée à l'unanimité par les étudiants est que l'on est «obligé» (FR-I, 3 / FR-I, 30 / FR-II, 59 / FR-II, 86 / FR-IV, 60) de parler français à Fribourg puisque Fribourg est majoritairement francophone et que le «bilinguisme» annoncé est en fait «à géométrie variable» selon les situations rencontrées et les domaines concernés.

Nous remarquons que les étudiants disent s'exprimer spontanément en français dans les situations dont les mécanismes ont été largement décodés lors des cursus institutionnels. Mais la notion de «faute» est le phénomène épilinguistique le plus gênant: nous relevons dans les questionnaires la mention récurrente d'expressions telles que: «éprouver de la gêne» surtout devant un bilingue et «la peur de faire des fautes» (FR-V, 33, 34), d'où l'obligation de «se corriger» entravant en fait une certaine «spontanéité» dans la conversation (FR-II, 83).

Un travail resterait donc à entreprendre pour déculpabiliser les locuteurs non natifs et dépasser les représentations couramment répandues (par ailleurs quasi

universellement partagées par les usagers de la langue et leurs enseignants) qui définissent leur rapport à la langue, à l'institution, leur hiérarchisation - inconsciente - des apprentissages formels et informels, induisant un certain nombre de représentations et comportements repérables:

- d'une part la conception idéale de la maîtrise parfaite d'une langue étrangère, comme celle d'un locuteur natif;
- d'autre part la conception mythique de ce qu'est ou doit être un «bilingue», supposé maîtriser parfaitement les deux langues dans tous ses usages et dans toutes les situations;
- enfin la préférence nettement exprimée pour une langue «relevée» que l'on apprendrait dans l'institution (apprentissage légitime et sanctionné) et une «langue de la rue» dévalorisante parce que dévalorisée (apprentissage illégitime et non reconnu) (FR-III, 9).

Pour dépénaliser la faute et ne pas perdre la face vis-à-vis de soi et vis-à-vis de l'autre (GOFFMAN, 1974), il semblerait que les étudiants développent toute une panoplie de stratégies compensatoires:

- de type situationnel: «on a la chance ici de parler plutôt avec d'autres allophones sans avoir peur de faire de fautes», on évite les discussions de fond avec les francophones (FR-V, 34, 36);
- d'auto-apprentissage: un étudiant lit un roman en français déjà lu en allemand, un autre choisit de la littérature «pas trop sophistiquée» (FR-III, 36 / FR-IV, 82);
- de type discursif: certains étudiants utilisent le transcodique (voir définition plus haut), une étudiante est consciente d'utiliser «une langue assez corrigée» (FR-II, 53);
- de type psychologique: ils parlent volontiers s'ils sont avec des amis, certains assument leurs erreurs et disent qu'ils considèrent que «les fautes ne sont pas graves, même si on se moque d'eux».

Certains étudiants pensent ainsi, en situation d'immersion, activer de façon autonome leurs savoirs et leurs savoir-faire et assez bien gérer leurs difficultés.

4.2. Du côté des enseignants: renouvellement des représentations et des pratiques pédagogiques

Trois attitudes nous paraissent indispensables pour tenter de réduire les «écarts» entre les formations proposées en langue et les besoins communicationnels de nos étudiants, en vue de les préparer à la diversité des situations de contacts et d'échange. Il serait en effet nécessaire de concevoir ou du moins de renouveler les concepts et outils d'analyse de situations d'apprentissage dans la classe

(*intra muros*), de situations d'apprentissage hors de la classe (*extra muros*) et surtout d'inventer des passerelles entre ces différents contextes. Cet objectif implique en amont pour les enseignants en langues étrangères:

- *la remise en question* des présupposés didactiques, des pratiques pédagogiques et des conceptions de la langue relevant davantage de croyances et mythes que d'analyses objectivées de ses usages actuels; cette reconsidération entraîne nécessairement une réflexion de la part des formateurs mais également des usagers pour s'interroger sur un certain nombre de «représentations stéréotypées», liées à la langue, à l'usage de cette langue, à la notion de «bilinguisme», de «fautes» et de «corrections», d'«évaluation», etc. pouvant enfermer l'apprenant à son tour et handicaper son apprentissage;
- *la prise de conscience* des nouveaux enjeux collectifs s'exprimant à travers des politiques linguistiques, la demande «sociale» (jeu de perceptions hiérarchisées des langues), le marché de l'emploi (avec ses propres enjeux, contraintes et mythes); celle des enjeux individuels se formulant à travers les stratégies personnelles et familiales dans le choix des langues, dans la constitution des «capitaux», etc.; il s'agit ici d'une recontextualisation globale des divers paramètres (politiques, économiques, sociaux, éducatifs) qui sous-tendent tout apprentissage;
- *la décentration disciplinaire* qui signifie la remise en question de la perception de la langue comme objet d'apprentissage et d'enseignement impliquant nécessairement une recentration sur le sujet-apprenant; ceci oblige à une réflexion sur les pratiques pédagogiques habituelles, à la transformation des rapports d'autorité et à la conception de nouveaux rôles et objectifs; cette attitude induit également la connaissance construite du parcours et des motivations de l'étudiant, avec les outils d'analyse appropriés, afin d'établir avec lui un contrat conscientisé de son apprentissage en regard de son projet d'études.

Pour conclure

La compréhension préalable de ces macro et micro-enjeux nécessiterait la mise en place institutionnalisée d'une formation préalable des enseignants de FLE en sciences sociales (sociologie du langage, sociologie de l'information et de la communication, sociologie de l'éducation, anthropologie des sociétés, ethnosociologie du quotidien, etc.) afin qu'ils deviennent aptes à «lire» les nouvelles tendances des sociétés, des institutions, des comportements et besoins des usagers sur un marché des langues en constante évolution.

Davantage encore, l'approche interdisciplinaire permettrait de diversifier les points de vue et les analyses de situations de classe, de pratiques langagières, de stratégies d'apprentissage, etc. selon une approche systémique ancrée dans une réalité institutionnelle, sociale et culturelle le plus souvent méconnue ou ignorée. Une manière de résister à la tentation instrumentaliste pour l'enseignant ou pour le concepteur de formations d'ouvrir sa «valise pédagogique avec ses outils linguistiques ready-made» sans tenir compte des spécificités ni des besoins de ses publics, qui restent le point central — souvent oublié malgré les déclarations d'intention — du débat didactique actuel.

Références bibliographiques

BAUTIER, E. (1995): *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, (Conclusion: «Un cadre théorique pour les pratiques langagières», 173-221).

BOURDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*, Paris, Minuit, (Chap. 3: «Structures, habitus, pratiques», 87-109).

BOREL, M.-J. (1993): «Signes et connaissances», in: *Approches sémiologiques dans les sciences humaines*, Lausanne, Payot, 43-64.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue», in: *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (éd. par WELL, D., FIGIER, H.), Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-124.

GOFFMAN, E. (1974): *Le rites d'interaction*, Paris, Minuit.

GOFFMAN, E (1987): *Façons de parler*, Paris, Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999a): Contribution: «La culture universitaire comme une culture en soi», *VIIe Congrès de l'ARIC* (Association pour la recherche sur l'interculturel), Paris-Nanterre, 29 juin - 3 juillet 1999.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999b): *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, (Première partie, Chap.3: «Qu'est-ce qu'une «compétence de communication»? Conceptions», 69 - 98).

KRAMSCH, C. (1983): *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Paris, Hatier-Didier.

LAPLANTINE, F. (1999): *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des apparences*, Paris, Le Pommier, (Chap.: «Critique de la représentation, 85-133).

PORCHER, L. (1986): «Remises en question», in: *La civilisation* (coord. par PORCHER, L.), DDLE, Paris, Clé international, 11-57.

PORCHER, L. (1995): *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Cndp/Hachette Education, (Chap.III: «Les problèmes de l'enseignement interculturel», 53-70).

RICHTERICH, R. (1996): «La compétences stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication», in: *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, (éd. par HOLEC, H., LITTLE, D. & RICHTERICH, R.), Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg 41-76.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 47-69

La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement

Simona PEKAREK DOEHLER

Summary

This article presents an investigation into the language awareness of advanced learners who learn their second language in school and regularly practice it in everyday encounters. Two types of data will be contrasted: (a) learners' statements about their difficulties, and (b) their actual language practice in various social contexts. Learners' perception of their communicative difficulties reveals a language understanding which is based on strictly linguistic (i.e. lexical and grammatical) criteria. It will be shown that such an understanding contrasts with the actual communicative practices and difficulties of these learners. And it will be argued that this understanding mirrors a language awareness which radically reduces the complexity and the diversity of language use and completely disregards the social-interactional dimensions of communicative competence. Implications for language learning and teaching will be discussed.

1. Introduction

1.1. Enjeux

A l'examen des données que nous sommes invités à étudier dans ce volume, on constate la récurrence d'une problématique spécifique à travers une grande diversité de lieux d'investigation et de sujets interrogés: la problématique des difficultés communicatives à l'oral. La pertinence de ces difficultés tant pour les apprenants d'une langue seconde ou étrangère (L2) que pour leurs enseignants va de soi. Ce qui étonne, par contre, c'est qu'au sein de la multiplicité des pratiques langagières des apprenants, de leurs origines linguistiques et de leurs parcours communicatifs se dégage une conception unitaire de la difficulté, fondée sur la notion de lacune lexicale et/ou grammaticale, voire sur la notion d'erreur. La récurrence systématique de cette conception suggère l'existence, chez les apprenants, d'une conscience linguistique fondée sur une définition de la langue comme système formel.

Simple coïncidence ou reflet d'une idée ('scolaire') largement répandue de ce qu'est apprendre et parler une langue? Réalité communicative effective ou symptôme d'une tension entre les représentations des acteurs et leurs pratiques, voire leurs besoins langagiers? Spécificité d'un stade d'apprentissage élémentaire, qui serait centré sur le développement du lexique et de la grammaire, ou problématique pertinente également à un niveau avancé de l'apprentissage?

Dans cet article, je me propose d'explorer ces questions dans le contexte de l'apprentissage avancé chez des personnes qui apprennent ou ont appris leur L2 à l'école ou à l'université et qui l'utilisent régulièrement dans leur vie quotidienne en dehors de l'institution. Ces sujets sont susceptibles d'élaborer leur conscience linguistique sur la base de deux cadres de référence — pas toujours convergents, à savoir l'expérience communicative issue de leur pratique quotidienne et le système de valeurs scolaires, intériorisé à travers des années d'enseignement des langues. L'étude des images que ces sujets se font de leurs difficultés langagières révèlera leur compréhension strictement linguistique de la L2 et de son apprentissage qui tend à être focalisée exclusivement sur les problèmes liés au code. Une compréhension de ce type opère une réduction radicale de la complexité et de l'hétérogénéité des compétences et des pratiques communicatives. Ce constat soulève la question de savoir d'où vient cette image réductionniste du langage et comment l'enseignement pourrait y remédier.

Dans la suite, j'aborderai d'abord les déclarations que les apprenants font au sujet de leurs difficultés communicatives en L2 et qui relèvent des documents recueillis pour ce volume (point 2). La confrontation de ces observations à un autre type de données, à savoir la pratique effective d'apprenants avancés (point 3), mettra ensuite en relief un décalage entre les conceptions des acteurs et leurs obstacles communicatifs effectifs. L'envergure de ce décalage sera expliquée plus en détail à la lumière des résultats de la recherche sur les stades avancés de l'apprentissage (point 4). Enfin, une discussion critique dans la perspective du développement d'un répertoire plurilingue fonctionnel permettra de réfléchir aux articulations possibles et nécessaires entre les normes et les valeurs véhiculées par l'enseignement et les besoins pratiques en L2 (point 5). Sur cette base, quelques pistes d'action pour l'enseignement seront esquissées (point 5.2).

1.2. Données

Deux types de données servent de base à cette étude:

(i) corpus 'comptes rendus'

Les données soumises aux contributeurs à ce volume consistent, pour l'essentiel, en comptes rendus établis par des enseignants universitaires ou des étudiants qui rapportent ce que ces étudiants disent (dans des entretiens ou des discussions) au sujet de leurs pratiques langagières (pour plus de détails, voir la présentation des données). L'analyse de cette première base de données se concentrera sur les apprenants d'origines linguistiques diverses qui suivent des cours de français L2 à l'Université en Suisse Romande et qui ont tous atteint un niveau relativement élevé de compétences en cette langue (documents LA, FR, NE). Il s'agit donc

d'étudiants qui apprennent leur L2 en milieu institutionnel et qui la pratiquent simultanément en dehors des cours de langue. Ce premier pas analytique permettra d'identifier les représentations que les étudiants ont de leurs difficultés et pratiques, sans pour autant donner accès aux pratiques elles-mêmes.

(ii) corpus 'interactions'

De façon complémentaire, l'analyse portera sur un corpus d'interactions (enregistrées par magnétophone et transcrites) réalisées par sept étudiants germanophones qui ont fait leur maturité en Suisse alémanique et qui résident pour leurs études en Suisse romande[1]. Il s'agit donc d'étudiants qui ont appris le français à l'école, ayant suivi sept à huit ans d'enseignement du français à raison de trois à quatre heures hebdomadaires, et qui étudient une autre branche que le français à l'Université, tout en pratiquant cette L2 dans leur vie institutionnelle et privée. Ce corpus contient d'une part des entretiens entre les étudiants et une enquêtrice au sujet de leurs pratiques linguistiques et, d'autre part, une série d'auto-enregistrements faits par ces étudiants dans le cadre de leurs échanges à l'Université (travaux en groupe, contacts avec l'administration, préparation des devoirs, etc.). L'analyse de ces données servira d'une part à montrer les pratiques communicatives effectives de ces locuteurs et fournira d'autre part des renseignements supplémentaires sur les images que les apprenants avancés se font de leurs pratiques.

2. Du point de vue de l'apprenant avancé: la conceptualisation des difficultés communicatives en L2

2.1. Variation et constante: une conception unitaire des difficultés en L2

Un des phénomènes qui frappe d'emblée le lecteur des comptes rendus sur les pratiques des apprenants (corpus 'comptes rendus') est la constance de certains éléments qui prennent forme à travers la description d'origines linguistiques, d'itinéraires d'apprentissage et de réseaux sociaux variés.

Parmi les constantes on nommera en premier lieu la prédominance nette, dans la vie quotidienne des sujets habitant en région francophone, de l'oral sur l'écrit[2] — et notamment de l'interaction en face-à-face. Les pratiques ainsi

1 Ces données ont été recueillies dans le cadre d'une étude intitulée *L'acquisition du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extrascolaires* (Lüdi, G.; Pekarek, S. & Saudan, V. 2000), menée dans le cadre du Projet National de Recherche 33 (PNR33: *Efficacité de nos systèmes de formation* — subside no. 4033-037912; 1993-1996).

2 Pour la plupart de ces apprenants, la production écrite se résume au travail universitaire; la compréhension de l'écrit, c.-à-d. la lecture, est plus fréquente, notamment chez des apprenants intéressés à la littérature.

décrites correspondent par ailleurs parfaitement aux images que des apprenants scolaires se font de leurs besoins futurs: une enquête menée auprès de 129 élèves de lycée en Suisse alémanique révèle que 82% d'entre eux jugent la capacité de comprendre le français à l'oral comme très importante, et 60% la capacité de s'exprimer, alors que seuls 36% accordent une grande importance à la lecture, et même seulement 2% à l'écriture (PEKAREK 1999). Ces résultats sont convergents avec l'accent qui est mis, dans l'enseignement et dans la politique éducative, sur les compétences d'interaction (ils sont cependant bien moins cohérents par rapport aux pratiques évaluatives en situation scolaire; voir point 5.2 infra).

En raison de la prééminence de l'oral, les difficultés attachées à la communication orale prennent une importance capitale. L'image que les apprenants se font de leurs difficultés et de leurs compétences langagières est non seulement susceptible d'induire une perception d'eux-mêmes comme locuteurs plus ou moins compétents et d'interlocuteurs plus ou moins valables; mais elle est aussi susceptible de donner lieu à des pratiques discursives variées, plus hésitantes, peut-être même passives, pour les uns, plus risquées ou expérimentales pour les autres. L'auto-évaluation des compétences est en effet un facteur clé qui influe à la fois sur les motivations à apprendre, sur l'évaluation de l'enseignement subi, sur l'investissement dans l'interaction en L2 et qui configure par là même différentes dimensions des conditions socio-cognitives de l'apprentissage.

Quelle est alors cette image que les apprenants avancés se font de leurs capacités, voire de leurs difficultés et lacunes? L'attitude positive des sujets interrogés envers la correction par des interlocuteurs plus compétents fournit un premier élément d'information à ce sujet. Elle montre que les apprenants vivent l'interaction non seulement comme lieu de mise en pratique de leurs capacités langagières, mais aussi comme lieu possible d'élaboration de ces capacités. La mention récurrente du fait qu'ils encouragent leurs interlocuteurs à les corriger témoigne de leur volonté de perfectionnement sur le plan des compétences lexicales et grammaticales; mais elle constitue aussi un premier indice fort d'une conscience linguistique centrée sur l'exactitude formelle et sur les dimensions linguistiques (lexicale et grammaticale) des compétences de communication.

La nature de cette conscience se profile plus clairement encore dans la façon dont les apprenants conçoivent leurs difficultés langagières. A travers l'ensemble des comptes rendus, la difficulté est pensée en termes de lacunes lexicales et de déficiences au niveau grammatical. Cette conception marque les propos sur la correction tout autant que les déclarations portant plus directement

sur les difficultés vécues. Ainsi, quand E, une étudiante colombienne de niveau moyen, dit particulièrement apprécier les interventions d'autrui qui «*traduisent ou expliquent pour elle les mots populaires et/ou familiers qu'ils utilisent*» (LS-IX, 433/4), elle nous renseigne non seulement sur son attitude envers autrui, mais nous informe aussi du fait qu'elle perçoit le lexique quotidien comme un obstacle communicatif majeur. La même idée se retrouve dans de nombreuses autres déclarations, comme chez cette étudiante avancée de langue anglaise qui dit être «*gênée par l'emploi de l'argot ou du parler jeune*» (LS-XIV, 668), qui craint les faux emplois des mots relevant de ces variétés du français et qui a l'impression qu'il lui manque les «*petites expressions de tous les jours*» (LS-XIV, 675/6). Ces déclarations révèlent l'importance que les sujets interrogés accordent à leurs lacunes lexicales, et notamment à celles qui relèvent d'un registre quotidien.

On retrouve la même tendance dans le corpus 'interactions', chez les étudiants germanophones ayant appris le français à l'école et résidant en Suisse romande:

> «au commencement c'était plus dur de de . de eh acclimater et . avec les mots avec les expressions (...) oui . et puis ils. un peu ils parlent eh . aussi comme pour manger bouffer travailler bosser c'est/ ce sont des mots que j'ai dû apprendre» (MH/LA ent.; 107 sq.).

La déclaration suivante d'un étudiant de sociologie à l'Université de Lausanne reflète les propos tenus par l'ensemble des étudiants du corpus 'interactions':

> «j'ai beaucoup de problèmes pour parler . les mots ils me manquent (...) mais pendant les cours je comprends presque tout pas trop de problèmes» (MW/LA ent.; 14/16).

Il semble en somme que le manque de vocabulaire, particulièrement saillant dans le registre familier, constitue, pour l'ensemble des personnes interrogées, l'obstacle majeur dans leur pratique communicative en L2.

Or, le souci de combler des lacunes lexicales n'est qu'une dimension d'un souci plus général d'exactitude formelle très explicitement mis en avant à plusieurs reprises dans le corpus 'comptes rendus'. C'est par exemple le cas pour cette étudiante hispanophone moyennement avancée qui trouve les corrections positives, mais s'irrite de souvent répéter les mêmes fautes (LS-IV, 153/4). La même attitude se retrouve chez la locutrice anglophone plus compétente, qui se dit «*contente qu'on la corrige mais tout à fait agacée par les fautes qu'elle fait*» (LS-XV, 704/705). Un groupe d'élèves qui discutent de leurs pratiques quotidiennes aboutissent à la même conclusion, résumée de la façon suivante par un des locuteurs: «*La plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes*» (FR-II, 83/84).

Le lexique et la grammaire ne sont certes pas forcément problématiques pour *tous* les apprenants avancés, mais ce sont néanmoins les seules déficiences communicatives mentionnées par les personnes interrogées (à part quelques remarques ponctuelles sur la prononciation et une seule mention de différences socioculturelles).

Une étude menée sur les pratiques communicatives en classe et les représentations des élèves et enseignants de français au secondaire supérieur en Suisse alémanique aboutit à des résultats qui vont dans le même sens: un élève sur trois, parmi les 129 élèves interrogés, considère ses lacunes lexicales et grammaticales comme l'obstacle le plus important dans la pratique de l'oral en classe (PEKAREK 1999). Ces observations se trouvent corroborées à partir d'un autre horizon encore: une enquête effectuée auprès d'une cinquantaine d'étudiants de l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) à Paris, étudiants d'origine non-francophones diverses qui font partie d'une filière de préparation à l'enseignement du français langue étrangère, montre que la grammaire est ressentie par 50% des sujets interrogés comme la difficulté majeure dans l'apprentissage et dans la pratique du français (MARTINEZ & PEKAREK 2000).

Le lexique et la grammaire, même chez l'apprenant avancé, font partie d'un système en construction pourvu de lacunes qui se manifestent clairement dans la pratique communicative. Ces lacunes sont sans doute à prendre au sérieux dans l'optique du perfectionnement du système intermédiaire que se construit l'apprenant, d'autant plus qu'elles sont éprouvées comme gênantes par ce dernier. Notamment le manque d'un registre quotidien, familier, déploré par de nombreux apprenants, indique une piste d'optimisation de l'enseignement en vue des besoins pratiques des apprenants. Il n'en reste pas moins que les résultats et les déclarations cités plus haut reflètent une attitude normative envers la langue qui se traduit par une insistance prononcée sur l'exactitude formelle et qui, au fond, contraste avec l'efficacité effective des rencontres quotidiennes. L'expérience communicative montre en effet que l'intercompréhension peut être assurée malgré d'éventuelles erreurs liées au code et que les interlocuteurs sont souvent en mesure de surmonter des difficultés lexicales et grammaticales par une collaboration accrue entre eux (cf. point 3.1. infra).

Il est donc légitime de se demander dans quelle mesure les lacunes lexicales et grammaticales constituent véritablement des obstacles communicatifs majeurs, qui empêcheraient une participation satisfaisante des apprenants dans des pratiques sociales variées. C'est la pratique effective qui est en mesure d'apporter des éléments de réponse à cette question (cf. point 3).

Avant de l'aborder, il est intéressant de constater que, dans les récits des apprenants relatifs à leurs expériences communicatives, certains éléments soulèvent des doutes par rapport à l'importance prépondérante des difficultés strictement linguistiques.

2.2. Quelques doutes

Dans les deux corpus 'comptes rendus' et 'interactions', certains éléments suggèrent que les difficultés sur le plan linguistique sont peut-être surestimées. Le passage suivant, tiré d'un entretien entre une enquêtrice et une jeune femme germanophone étudiant à Genève (corpus 'interactions'), en fournit une illustration:

(MU/GE ent.; 351-367)[3]

IN: et par rapport au français . est-ce que tu as découvert certaines choses où tu t'es dit bon là j'ai des lacunes où quelques situations qui te semblent particulièrement difficiles ou quelques éléments de la langue ou certains contextes
M: pour moi les lacunes c'est surtout les mots
IN: c'est le vocabulaire
M: mhm oui c'est le vocabulaire .. pour le reste on . oui on s'habitue mais .. moi je veux dire la langue passive c'est/ ça va . je comprends assez bien mais je n'ai pas les mots . en avant de la tête
IN: mhm . c'est à dire tu les as quelque part mais tu ne les actualises pas x
M: oui pas tous les mots par exemple hier j'étais ehm dans le séminaire de . de l'histoire du moyen âge et puis il y avait déjà un exposé sur eh . l'optomol/ non . l'opto . quelque chose ehm tu connais tu ne sais pas
IN: non non (rit)
M: l' optomalogie ou quelque chose comme ça
IN: optomologie
M: oui . tu sais pas ça c'est ehm Augenheilkunde j'ai regardé dans le dictionnaire ça c' est/ c'était le titre de l' exposé et puis il a parlé de la vision de l'oeil et . il y avait tant de mots que je n'ai pas compris
IN: oui mais bon ça c'est un sujet bien spécifique
M: oui ça c'était spécial

Cet extrait révèle deux aspects des difficultés lexicales. Il montre clairement leur pertinence dans les activités communicatives de M. Mais il illustre également comment le manque d'expressions appartenant à un registre très spécialisé est surgénéralisé par l'apprenante comme signe d'une compétence généralement insuffisante sur le plan du lexique. En effet, la question très générale posée par l'enquêtrice au début de cet extrait, qui porte sur des «*lacunes*» tout autant que sur d'autres «*éléments de la langue*» ou des «*situations*» et «*contextes*» difficiles est immédiatement ramenée, par l'apprenante, au problème du lexique.

[3] Conventions de transcription: ( ) - remarque du transcripteur; alors - chevauchement; : - allongement d'une syllabe; ' - intonation montante; . /. . /. . . / (2s) - pause très courte / courte / moyenne / pause prolongée en secondes; / - interruption d'un mot.

A côté des surgénéralisations du type cité, les données étudiées renvoient de façon ponctuelle à une réalité communicative plus complexe que ne le laissent supposer la plupart des déclarations des apprenants. Laura, étudiante mexicaine de niveau très avancé, déclare dans un entretien sur ses pratiques en L2: «*alors pour moi le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie quotidienne*», plus difficile, par exemple, que dans les cours à l'université (NE-III, 14-20). Ce qui lui pose problème, ce ne sont pas seulement «*des expressions*» et «*des phrases*», mais aussi les différences culturelles (dont elle présente un exemple intéressant en NE-VI, 60 I), d'une part, et les interactions spontanées en face-à-face, de l'autre. Elle insiste sur le second point en déclarant: «*pour moi le plus difficile c'est établir une bonne conversation*» (NE-III, 14) et elle souligne qu'interagir avec des inconnus dans la vie quotidienne représente une situation tout particulièrement difficile.

Bien qu'il s'agisse d'un cas isolé dans le corpus 'comptes rendus', il est intéressant de le retenir dans la mesure où il suggère l'existence d'autres dimensions communicatives, liées à l'interaction verbale à côté du savoir purement linguistique, qui posent problème aux apprenants, mais qui ne sont pratiquement pas pris en compte par ceux-ci.

2.3. Vers des questions pratiques

Face à ces constats on est conduit à se demander pourquoi les sujets insistent si fortement sur leurs déficits linguistiques. On ne peut certes pas nier l'importance des compétences strictement linguistiques pour les pratiques langagières. On peut toutefois s'étonner devant l'absence totale d'une conscience linguistique à base fonctionnelle: les dimensions sociolinguistique et interactive des capacités de communication ne semblent pas être pertinentes pour les apprenants, alors qu'elles sont des composantes indispensables des communications langagières. Les déclarations des sujets étudiés laissent supposer que leur conscience langagière s'élabore essentiellement sur une base formelle, grammatico-lexicale et non pas fonctionnelle, discursive, communicative. Une telle conscience se fonde sur une compréhension de la langue comme système de mots et de règles de composition.

A la question de savoir si les obstacles d'ordre linguistique sont effectivement les plus pertinents pour les pratiques communicatives (cf. supra) s'en ajoutent d'autres encore. En quel sens spécifique sont-ils pertinents pour les apprenants avancés qui ont développé une base de savoir lexical et grammatical relativement solide? Ces apprenants ne disposent-ils pas de ressources qui leur permettent de combler justement ce type de lacunes et d'assurer ainsi l'efficacité

communicative de leurs activités, au-delà de leur exactitude formelle? Enfin, que nous disent les problèmes liés à des situations d'interaction spontanées, mentionnés par Laura, sur les compétences effectives de l'apprenant avancé et sur le rapport complexe entre ses savoirs et ses savoir-faire?

3. Du point de vue de la pratique communicative: au-delà des compétences linguistiques

Pour répondre à ces questions, regardons de plus près les pratiques effectives des apprenants avancés afin d'obtenir une image plus différenciée de leurs capacités communicatives. A ce sujet, on s'intéressera d'abord aux moyens dont les apprenants disposent pour gérer les lacunes dans leurs répertoires lexical et grammatical et pour assurer ainsi le bon déroulement des interactions communicatives (point 3.1.). On étudiera ensuite les difficultés communicatives qui se présentent à côté de ces lacunes linguistiques (point 3.2.). Il s'avérera que si certains obstacles sont sans doute liés à un registre particulier, d'autres ont plus généralement trait à des dynamiques interactives spécifiques. L'analyse montrera en effet que de nombreuses difficultés des apprenants avancés sont dues à des modalités particulières de déroulement des interactions communicatives et relèvent de leur compétence d'interaction, indépendamment du registre en usage.

3.1. La compétence stratégique

L'analyse détaillée du déroulement interactif des entretiens et des auto-enregistrements du corpus 'interactions' révèle un fait intéressant: dans ces pratiques effectives des apprenants germanophones étudiant en Suisse romande, ni les lacunes lexicales ni les manques grammaticaux ne semblent constituer des obstacles communicatifs majeurs. En effet, les interviews d'une durée approximative de 50 minutes montrent chacune au maximum quatre, parfois même aucun cas d'autocorrection, de recherche lexicale visible ou de demande d'aide. Dans les auto-enregistrements, ces phénomènes sont en moyenne encore plus rares. Les pratiques communicatives des sujets ne confirment donc en rien un déficit général de compétence linguistique (bien que des registres spécifiques, par exemple techniques, puissent évidemment s'avérer extrêmement difficiles — pour l'apprenant et pour le locuteur natif). Comme on le verra plus bas (point 4), la même observation est retenue par la recherche sur les stades avancés de l'apprentissage.

Les données étudiées montrent de plus que les apprenants disposent de différentes méthodes pour surmonter les éventuels obstacles lexicaux et

grammaticaux qu'ils rencontrent dans l'interaction en face-à-face. C'est clairement visible dans le document NE, le seul parmi les documents recueillis pour ce volume qui comprend la transcription d'un segment empirique d'interaction. L'entretien entre un enquêteur francophone et une étudiante mexicaine de niveau avancé, inscrite au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel, illustre les stratégies mises en oeuvre par les apprenants pour surmonter leurs obstacles de communication. On se contentera ici d'en citer deux exemples à titre illustratif.

Dans le premier exemple, l'apprenante I sollicite explicitement l'aide de son interlocuteur pour trouver un terme qui lui manque:

(NE-VII, 72-76)

72 I: et. oui aussi quand euh . une . une dame aussi . elle . elle est de roumanie . et. elle a vu que je mets . comment est-ce qu'on dit' . que je me . mhm . rasser' les jambes' . on dit rasser' quand on fait rasurar (mot espagnol) . quand on fait enlever les poils des jambes

73 Q: ah raser

74 I raser'

75 Q oui oui . raser

76 I: et cette personne m'a dit . mais non no ici tu dois en europe tu dois faire très attention (...)

Cette séquence montre une procédure complexe de recherche lexicale qui s'appuie sur les ressources de l'interaction verbale. A la ligne 72, I combine différents moyens pour signaler sa détresse et pour définir le concept pour lequel il lui manque un mot français: elle sollicite explicitement l'aide de Q par une question métalinguistique «*comment est-ce qu'on dit*»; elle produit une formulation approximative et signale son incertitude par l'intonation montante, par les pauses et par un signe d'hésitation («*mhm*»); elle recourt à sa L1 («*rasurar*»); et elle produit une paraphrase («*quand on fait enlever les poils des jambes*»). Par ces procédures, elle permet à Q d'identifier le terme qui lui manque et de proposer la forme française «*raser*» (73). Ensuite, I ratifie sa bonne compréhension de la forme proposée (elle répète «*raser*» avec intonation montante). Lorsque Q confirme l'adéquation de cette forme (75), I peut enfin poursuivre le propos qu'elle était en train de développer (76). Il s'agit ici d'un cas d'hétérocorrection auto-déclecleнchée (SCHEGLOFF, SACKS & JEFFERSON 1997) fréquemment attestée dans la conversation exolingue: un locuteur sollicite le support de son interlocuteur (auto-déclenchement) et ce dernier lui propose la solution correcte (hétéro-correction).

Retenons un autre exemple encore, dans lequel la sollicitation s'effectue de façon implicite:

(NE-XII, 166-172)

166 I: il y a beaucoup de personnes qui qui nous demandent vous comprenez' cette phrase' vous comprenez' cette expression' alors ils . ils nous . qu'on se sente à l'aise avec eux . qu'on a pas peur de dire n'importe ou de se tromper . parce que c'est la personne qui . qui ouvre l'espace qui . vont (?) . confian' de la confiance'

167 Q: conscience'

168 I: confiance'

169 Q: confiance oui . qui donne vous donne confiance en vous-même

170 I: oui

171 Q: oui

172 I: alors . mais . parfois . quand . la personne (...)

Cette séquence montre une négociation interactive fondée sur l'enchevêtrement des dimensions lexicale et grammaticale. Au tour 166, I semble hésiter entre les structures 'donner confiance' et 'donner de la confiance'[4]: elle entame la construction sans déterminant, mais s'autocorrige pour l'achever par la version [verbe + 'de la confiance']. L'intonation montante en fin d'expression signale son incertitude par rapport à cette formulation et Q interprète cette intonation comme sollicitation d'aide. Il semble pourtant y avoir une divergence interprétative, I étant préoccupée par la construction syntaxique et Q par le choix du lexème. Aussi Q propose-t-il le terme «*conscience*» (167), alors que I n'accepte pas sa proposition mais répète «*confiance*» (168). Q reprend alors ce terme en l'intégrant dans la structure «*qui donne confiance en vous-même*» (l. 169) qui est ratifiée par le «*oui*» de I (170). Par ces procédures séquentiellement déployées, les interlocuteurs s'assurent du fait qu'il est question de confiance (et non pas de conscience) et Q finit par proposer une structure modèle pour la construction [verbe + 'confiance']. C'est grâce à cette négociation complexe que la conversation peut alors se poursuivre selon la ligne entamée par I.

Ces exemples et beaucoup d'autres qui figurent dans le document NE et dans le corpus 'interactions' témoignent du fait que les apprenants s'appuient avec succès sur des ressources interactives pour surmonter des lacunes ou insécurités dans leurs répertoires linguistiques. Des sollicitations d'aide, des autocorrections, le recours à la L1 ou des paraphrases leur servent de méthodes de réparation et de sollicitation qui font partie de négociations interactives se déroulant selon un schéma communicatif de base en trois pas (sollicitation - aide - ratification). Ce schéma a été abondamment documenté dans l'analyse conversationnelle (cf. SCHEGLOFF, SACKS & JEFFERSON 1977) et dans la

4 Il semble probable que son "*vont*", dont les transcripteurs ne sont par ailleurs pas sûrs (comme le montre le point d'interrogation), résulte en réalité d'un lapsus phonétique, d'une bizarrerie de prononciation quand I veut dire "font" ou peut-être "donne". De toute façon I est en train de chercher la formulation correcte pour la structure [verbe + 'confiance'].

littérature sur la conversation exolingue. Dans ce dernier cadre, DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989) ont proposé l'hypothèse selon laquelle ces schémas constituent, à certaines conditions, des «séquences potentiellement acquisitionnelles», c'est-à-dire des lieux possibles d'élaboration des compétences linguistiques. Les méthodes déployées par les apprenants dans les négociations interactives révèlent en effet l'existence d'une compétence stratégique élaborée (cf. CANALE & SWAIN 1980, FAERCH & KASPER 1983)[5] qui leur permet de gérer des obstacles linguistiques de façon interactive tout en assurant à la fois l'intercompréhension, la poursuite de l'interaction communicative et, éventuellement, le développement de leurs répertoires linguistiques.

En raison de la rareté relative des lacunes lexicales et grammaticales dans la pratique des apprenants avancés et en raison des moyens dont ils disposent pour surmonter ces lacunes, les déficiences au niveau strictement linguistique s'avèrent en somme de loin moins importantes que ne le laissent supposer les déclarations de ces apprenants. Il existe donc un décalage entre la performance communicative des sujets et leur auto-évaluation. Ce décalage est problématique sur deux plans. D'une part, il montre que les apprenants ne se rendent pas compte du fait qu'ils disposent, en règle générale, d'une compétence stratégique très efficace sur le plan communicatif et que, par conséquent, ils tendent à sous-estimer leurs compétences effectives. D'autre part, il masque d'éventuelles autres difficultés et dissimule l'existence d'autres composantes des compétences communicatives qui sont indispensables — à côté des dimensions lexico-grammaticales — pour le maintien et la réussite des pratiques interactives en L2.

3.2. La compétence d'interaction

Face à ses constats, la question se pose de savoir quand précisément surgissent des difficultés dans la pratique de l'oral et quelle est leur nature. Il peut de nouveau être intéressant d'aborder cette problématique d'abord du point de vue des apprenants eux-mêmes.

Selon K, étudiante d'origine argentine de niveau relativement avancé, c'est quand le rythme des interactions est rapide qu'elle tend à produire des erreurs et elle se sent alors insécurisée et gênée (corpus 'comptes rendus'; LS-XVII, 850-852). Elle oppose ces interactions à des situations plus «*aisées*», comme par

[5] Selon ces auteurs, la compétence stratégique renvoie à des procédures verbales et non verbales (p. ex. prosodiques, gestuelles) visant à compenser des déficiences langagières et à surmonter des obstacles de communication. Elle constitue une sorte de moyen de «sauvetage» fonctionnant au niveau de la production et de la réception et qui implique une multiplicité de procédures comme le feed-back, les parenthèses, des négociations, etc. La compétence stratégique joue un rôle central dans le contexte de l'acquisition puisqu'elle donne à l'apprenant accès à l'interaction malgré ses connaissances lacunaires.

exemple celles qui ont lieu dans le cadre de l'Université (ibid., 854/5). On retrouve dans cette déclaration d'une part l'attitude normative centrée sur le souci d'exactitude formelle et la gêne qu'elle peut induire à cet égard. On y observe d'autre part l'ébauche d'une distinction entre différentes formes communicatives — une distinction qui n'est pas simplement une fonction du registre lié à des situations spécifiques, mais a trait à la dynamique interactive qui caractérise ces situations: les interactions spontanées et rapides semblent poser plus de problèmes que des rencontres plus formelles, plus lentes. Comme on le verra plus bas, cette observation se concrétise à travers le discours d'autres apprenants avancés. Elle soulève une question extrêmement intéressante, à la quelle je me contenterai ici d'apporter une réponse puisée dans la recherche d'autres auteurs: pourquoi les erreurs sont-elles plus fréquentes dans des contextes d'interaction dynamiques (cf. point 4 infra)? Ici se dessine une problématique qui a trait à la distinction entre le savoir linguistique et le savoir-faire communicatif et qui révèle au fond la nature foncièrement variable des compétences langagières et leur dépendance contextuelle.

Un éclairage intéressant est fourni à ce sujet par H, étudiante Sud-africaine à l'Ecole de français moderne à Lausanne qui vit depuis plus de deux ans en Suisse romande et qui a suivi des cours intensifs de français. H dit très bien savoir *«ce qui ne va pas lorsqu'on relève une de ses fautes, mais n'arrive pas encore à «dire juste» dans le flux de la parole»* (LS-XV, 704/705). De même, J, étudiante péruvienne de niveau relativement avancé ayant suivi un itinéraire acquisitionnel similaire à H, insiste sur sa difficulté à atteindre un niveau de français courant, fluide (LS-XVIII, 791-3). Ces déclarations renvoient à un décalage ouvert entre le savoir sur l'exactitude formelle et le savoir-faire communicatif. Ce décalage semble avoir trait à l'intégration des compétences linguistiques dans la dynamique des pratiques communicatives. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que le déficit sur le plan communicatif, qui apparaît typiquement chez des apprenants scolaires (cf. infra), se manifeste également chez ces personnes qui ont suivi un apprentissage en milieu à la fois guidé et naturel.

Des difficultés semblables sont décrites par les apprenants du corpus 'interactions'. Voici comment un étudiant d'architecture à l'Université de Lausanne ressent ses expériences communicatives en milieu francophone, deux ans après avoir terminé le lycée en Suisse alémanique:

(MH/LA ent.; 137-149)

MH: au commencement nous sommes été deux .. et l'autre a pratiquement expliqué en . quatre minutes le projet j'ai . j'ai dit une phrase (rit) mais . au commencement les assistants les professeurs ont regardé (?) seulement les autres . les francophones

IN: oui

MH: et j'ai assez: .. j'ai dû . .

IN: te faire remarquer

MH: oui de de me faire r/ remarquer et eh: oui . de prendre partie et de de la conversation comme ça parce qu'ils

IN: vraiment . prendre le x

MH: oui oui . aussi dans le groupe ils sont vite . ils parlent comme ça comme ça et .. (rit) bon j'ai . j'ai dit dit deux phrases et les autres ont . ont déjà . parlé d'autre chose . c'est . c'est une . c'est auss/ c'est une/ c'est une école aussi pour moi

Comme pour les étudiants du corpus 'comptes rendus', il est difficile pour MH de participer à une conversation et de se faire remarquer/écouter. Cela est surtout le cas lorsque l'interaction fait intervenir plusieurs interlocuteurs, lorsqu'elle se présente donc comme une situation polyadique.

Un étudiant d'informatique à l'Université de Genève explique pourquoi des situations informelles et notamment polyadiques lui posent problème:

(MU/GE ent. ; 71-105)

M: je pense que c'est: plutôt un autre problème . le problème est le suivant si on a . si on parle avec une personne ça va beaucoup mieux . eh si c'est un groupe c'est plus difficile parce que tout le monde parle et on entend quelque chose d'ici et là . au début j'ai eu beaucoup de problèmes de suivre des communications de groupe et aussi de parler dans un groupe parce que . il faut aussi un peu plus de courage (...) oui je pense qu'il y a aussi deux scénarios différents . eh si c'est une groupe qui est eh . si c est quelque chose formel (?) il y a quelqu'un qui demande quelque chose pose les questions et il peut adresser toi directement c'est autre chose que si c'est quelque chose légère . je suis d'accord

IN: oui justement et là quand c'est une question de converser juste faire du small talk c'est ça les situations où certains gens éprouvent le plus de difficultés de participer . même

M: mhm et aussi si ce sont des . eh bon si on discute c'est une groupe qui discute c'est beaucoup plus difficile je pense parce que c'est . on a besoin d'un vocabulaire plus spécifique et . bon on doit réagir au bon moment

Dans ce passage, l'étudiant oppose les interactions informelles, particulièrement difficiles à gérer, à des situations formelles, fortement structurées, dans lesquelles il est directement sollicité, où il ne doit donc pas lutter pour le droit à la parole et qui se déroulent dans le cadre d'une structure interactive relativement prévisible. Le problème selon lui ne se résume pas à un «*vocabulaire spécifique*» mais a trait, ici encore, à la dynamique interactive: «*on doit réagir au bon moment*».

Il ne s'agit pas d'un cas isolé. L'étude des pratiques interactives des étudiants du corpus 'interactions' tout comme l'examen de leurs déclarations montrent que les dialogues relativement formels, préstructurés, sont maîtrisés aisément, alors

que les conversations spontanées à plusieurs interlocuteurs, qui suivent une dynamique rapide et imprévisible et qui montrent des changements incessants de locuteurs et de thèmes, présentent systématiquement des difficultés considérables aux apprenants avancés (cf. PEKAREK 2000).

Ce qui fait en somme défaut dans le second type de situation ce sont des savoir-faire communicatifs qui, outre les connaissances lexicales et grammaticales spécifiques, font partie d'une faculté de communication pratique. En d'autres termes, c'est une compétence communicative souple et flexible qui manque aux apprenants, leur permettant de prendre, de garder ou de céder la parole, de défendre leurs points de vue, de manier et de négocier les thèmes, d'attirer l'intérêt de leurs interlocuteurs et de participer ainsi de façon active et créative à la conversation. C'est au fond l'intégration de leurs moyens en L2 dans la dynamique de l'interaction spontanée qui leur pose problème et qui relève de la compétence d'interaction.

4. Du point de vue de la recherche: l'apprenant avancé

Les observations qui précèdent soulèvent une question de fond qui a trait à l'articulation entre le répertoire à disposition (le savoir) et sa mise en pratique (le savoir-faire) et par rapport à laquelle la recherche acquisitionniste offre des éclairages intéressants.

Les études récentes sur l'apprenant avancé soulignent que, pour lui, les savoirs d'ordre syntaxique et lexical ne constituent en règle générale plus des obstacles communicatifs majeurs, alors que les connaissances procédurales (les savoir-faire), qui concernent la planification des énoncés et la fluidité verbale, continuent à présenter d'importantes difficultés (BARTNING 1997, TOWELL et al. 1996). A ce stade d'apprentissage, la production effective de l'apprenant diverge souvent de ses connaissances déclaratives, ce qui serait dû à des déficits dans les savoir-faire plutôt que dans les savoirs (BARTNING 1997). Les problèmes de ce type ont été documentés par des études empiriques à la fois pour l'organisation du discours monologal (p. ex. CARROLL & VON STUTTERHEIM 1997) et pour la gestion d'une interaction spontanée (BIALYSTOK 1993, LÜDI, PEKAREK & SAUDAN 2000). Il semble que l'organisation appropriée de l'information (PERDUE 1993) et la coordination efficace de la dynamique interactive (PEKAREK 2000) font partie des derniers stades de l'apprentissage d'une L2. Comment peut-on expliquer ce genre de difficultés qui contraste fortement avec l'image que les apprenants se font de leurs obstacles communicatifs?

Les théories sociocognitives sur l'automatisation des compétences langagières (BIALYSTOK 1993, GAONAC'H 1990, 1996) offrent des éléments de repère qui permettent de mieux comprendre les difficultés que présente la dynamique de l'interaction aux apprenants d'une L2. Selon ces travaux, l'activité de langage fait intervenir deux types de processus cognitifs: les processus contrôlés et les processus automatisés, les derniers étant moins coûteux en termes d'énergie de traitement que les premiers. En rendant les capacités cognitives et discursives routinières, l'automatisation facilite leur mise en oeuvre et permet ainsi de libérer des capacités de contrôle pour de nouvelles données et tâches langagières. Cette propriété est d'une importance fondamentale dans la mesure où les êtres humains disposent de capacités de traitement contrôlé limitées. Elle explique pourquoi des processus qui fonctionnent bien dans certaines circonstances deviennent inefficaces sous des contraintes 'fortes' (GAONAC'H 1996): des contraintes d'ordre temporel, par exemple, présupposent une activité de contrôle intense et risquent donc de limiter la disponibilité pour mobiliser les ressources communicatives.

Or, la dynamique interactive, qui repose sur la coordination des activités et l'adaptation constante à la situation et à l'autre, présente des contraintes cognitives fortes. Ces contraintes risquent d'empêcher le recours à des moyens non suffisamment automatisés (relatifs par exemple au lexique et à la grammaire, mais aussi à la structuration des thèmes ou à l'organisation des tours de parole) qui, sous des contraintes cognitivement moins coûteuses, pourraient être employés plus aisément[6]. Pour être gérée de façon efficace, la dynamique interactive présuppose par conséquent un degré relativement important d'automatisation des compétences de base d'ordre grammatical et lexical. Cela explique d'une part pourquoi des situations fortement (pré-) structurées et qui suivent un rythme aisé posent moins de problèmes aux apprenants que des rencontres régies par une dynamique interactive rapide et imprévisible. Cela confirme d'autre part l'idée selon laquelle la coordination de l'interaction en L2 serait un des derniers paliers de l'apprentissage. Cela constitue, enfin, un argument fort pour pratiquer l'interaction en classe de langue, car cette pratique semble être une condition indispensable pour l'automatisation des compétences de base et pour le développement de compétences procédurales, c'est-à-dire de savoir-faire pratiques (BIALYSTOK 1993).

6 Comme le souligne BIALYSTOK (1990 et 1993), la fluidité verbale nécessite des niveaux plus élevés de contrôle.

5. Représentations et pratiques - décalages et conséquences

Le problème qui se dégage à partir de l'ensemble des observations qui précèdent tient à une tension entre représentations et pratiques, voire entre représentations et compétences. L'attitude normative des apprenants qui associe difficulté communicative et forme linguistique contraste avec la réalité des pratiques sociales, dont l'enjeu et la réussite éventuelle dépassent de loin la mise en oeuvre de moyens grammaticaux ou lexicaux. Le centrage sur les difficultés linguistiques révèle, chez les apprenants concernés, une conscience langagière à base formelle, fortement attachée aux dimensions lexicales et grammaticales, à l'exclusion d'une vision plus fonctionnelle qui intégrerait également les dimensions discursives et interactives des usages langagiers.

Certes, les lexèmes et les structures morpho-syntaxiques sont des ingrédients de base de toute activité de langage sans lesquels aucune communication verbale ne pourrait avoir lieu. Si l'on considère que la communication consiste en l'échange de significations sociales, le poids des mots — en tant que porteurs privilégiés du sens — est indéniable. Mais la communication, nous le savons, ne se réduit pas au code — et les difficultés communicatives en L2, nous l'avons vu, non plus. Ce qui pose alors problème n'est pas tant la conscience que les apprenants ont des dimensions strictement linguistiques de leurs compétences, mais c'est l'absence notoire d'une conscience discursive et interactive (PEKAREK 1999).

Cette absence soulève une double question pour l'enseignement des langues que l'on ne pourra que brièvement aborder ici: quelles incidences risque-t-elle d'avoir sur l'apprentissage et d'où vient-elle?

5.1. Les décalages et leurs incidences sur l'apprentissage

L'importance que prennent les savoir-faire discursifs et interactifs dans la réalité des pratiques communicatives qui traversent notre société crée des exigences élevées sur le plan langagier pour les acteurs sociaux. Il s'agit pour l'acteur de disposer de ressources communicatives pratiques qui lui permettent notamment de participer de façon active à l'interaction orale en face-à-face. Cette exigence est très explicitement formulée dans les débats actuels menés au sujet de l'enseignement des langues vivantes. Le répertoire fonctionnel et plurilingue des apprenants et les dimensions interactives des compétences de communication y occupent une place privilégiée en réponse aux besoins pratiques en L2 (cf. CONSEIL DE L'EUROPE 1998, COSTE, MOORE & ZARATE 1997, LÜDI et al. 1998). L'adéquation entre ces besoins et les images que les apprenants se font de

leurs ressources langagières constitue un enjeu central pour tout enseignement qui vise à préparer ses élèves à leur vie socioprofessionnelle future.

Or, sur ce plan se dessine justement un problème de fond, lié, comme nous l'avons vu, à une conception de la difficulté qui est centrée sur la notion de lacune, voire d'exactitude formelle. Car une telle conception opère une réduction radicale de la complexité des besoins communicatifs pratiques et risque de masquer des dimensions langagières qui sont décisives pour couvrir ces besoins et qui ont notamment trait à l'organisation de l'information (compétence discursive) et à la coordination des activités sociales en face-à-face (compétence interactive). On peut se demander si les notions mêmes d'exactitude formelle et d'erreur ne perdent pas de leur pertinence dans la perspective du développement d'un répertoire plurilingue fonctionnel qui ne vise pas forcément la perfection, mais un répertoire qui *peut* justement être partiel, à condition qu'il soit opérationnel.

La divergence par rapport à la réalité communicative est sans doute l'élément le plus critique d'une conscience linguistique à base exclusivement formelle. Mais ce n'est pas le seul. Car cette conscience peut se retourner contre l'apprenant lui-même. Elle révèle en effet ce que l'on pourrait appeler 'le paradoxe de l'apprenant avancé': cet apprenant dispose de compétences grammaticales et lexicales élaborées et de moyens pour surmonter des obstacles linguistiques, mais il éprouve néanmoins des connaissances insuffisantes justement sur ce plan. Sa conscience linguistique risque donc de nourrir un manque de confiance en ses compétences langagières qui repose au fond sur une prise en compte seulement partielle de ses ressources et de ses difficultés communicatives.

L'auto-évaluation souvent négative de leurs compétences en L2 constitue en fait un des traits saillants des déclarations que de nombreux apprenants 'scolaires' font de leurs pratiques en L2. Un étudiant de l'Institut pratique de français à Fribourg résume les propos tenus à ce sujet par les apprenants suisses alémanique avancés: «*La plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes*» (corpus 'comptes rendus', FR-II, 82-84). Cette gêne est le symptôme évident d'une attitude normative centrée sur l'exactitude formelle.

Conscience et confiance se trouvent dans ces cas dans un rapport d'interdépendance problématique: la conscience langagière à base formelle va de pair avec une confiance communicative peu solide, notamment en ce qui concerne le plan lexical et grammatical dans la pratique de l'oral. Or, si l'on

considère que la confiance en soi en tant que locuteur compétent est un élément de base qui motive l'investissement discursif de l'apprenant et sa disposition à expérimenter sa langue et à continuer son apprentissage à travers la pratique communicative, alors on doit reconnaître que la conscience langagière à base exclusivement formelle, qui s'accompagne d'une confiance communicative réduite, représente un handicap sérieux — un handicap à la fois pour la communication et pour l'apprentissage.

Un attribut central de l'enseignement des langues, et un avantage certain par rapport à l'apprentissage non-scolaire, pourrait alors consister à cultiver de façon systématique la confiance que les élèves ont en leur capacité de participer comme locuteurs valables à des interactions en L2. Cela présuppose d'abandonner une vision systémique, formelle de la langue en faveur d'une conception décidément fonctionnelle et pratique.

La conscience linguistique à base formelle peut également se retourner contre l'enseignement. Une enquête menée auprès de 123 élèves et étudiants en Suisse alémanique (école de commerce, lycée et université) aboutit à la conclusion suivante (corpus 'comptes rendus'):

> «Tous les interviewés confessent qu'ils utilisent peu les savoirs scolaires enseignés, mais qu'ils ont l'impression de mettre en pratique des savoir-faire préexistants. Ils n'ont pas conscience que les savoir scolaires favorisent les savoir-faire dans les quatre compétences [compréhension orale et écrite; expression orale et écrite].» (BS-III, 124-127).

Il est sans doute significatif que, parmi les savoirs, les élèves et étudiants citent la grammaire et que les savoir-faire enseignés à l'école se résument, selon eux, aux lettres commerciales, au fax et à l'entretien téléphonique (BS-III, 128-133). Ce témoignage traduit une vision extrêmement réductionniste des savoir-faire langagiers et de l'apport de l'école selon laquelle l'enseignement se limiterait à transmettre le savoir strictement linguistique et quelques procédures communicatives très spécifiques. Or, il est évident que cela n'est pas le cas, que l'enseignement des langues a subi au cours des deux dernières décennies des transformations profondes qui l'ont conduit à mettre en place différentes méthodes et types de travail scolaire ciblés justement sur le développement de savoir-faire pratiques. Il n'en reste pas moins que le point de vue des apprenants est à prendre au sérieux — non pas tant comme reflet direct de leurs apprentissages et capacités effectives que comme témoignage d'une compréhension extrêmement limitée du langage et de l'école. Pour y remédier, il semble d'autant plus important pour l'enseignement de pouvoir identifier l'origine de cette compréhension peut être pas complètement fausse, mais sans doute très partielle.

5.2. Quelles conséquences pour l'enseignement?

D'où vient donc cette focalisation quasi exclusive, chez les apprenants, sur les dimensions linguistiques des compétences de communication? Une source possible en est sans doute le traitement interactif auquel donnent lieu, en contexte scolaire tout autant qu'en contexte non-scolaire, les problèmes de code. Contrairement à ce qui est en règle générale le cas pour les difficultés liées aux compétences discursives et interactives (et même socioculturelles), les insécurités linguistiques font souvent l'objet de négociations interactives du type décrit dans le chapitre 'compétence stratégique' (point 3.1.). Dans un article significativement intitulé «La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation», Bernard PY (à paraître) montre comment certaines séquences de négociation fonctionnent pour l'apprenant comme des repères normatifs à travers lesquels il se forge une conception de ce qui est correct et de ce qui est faux, et à travers lesquels il configure, pourrait-on dire, sa conscience linguistique. Selon cette optique, le traitement interactif des lacunes linguistiques est une des sources susceptibles d'alimenter l'attitude normative des apprenants.

Reconnaître que les normes de référence et la conscience linguistique de l'apprenant émergent de ses activités sociales a un impact important sur notre compréhension du rôle de l'enseignement. Car un facteur décisif qui influe sur les images que l'apprenant 'scolaire' se fait de la langue et de ses compétences est le système de valeurs et de normes implicitement ou explicitement véhiculées par la pratique scolaire. La conscience formelle des apprenants peut être le résultat de l'intériorisation de valeurs scolaires d'exactitude et des critères d'évaluation qui sont appliqués dans ce même cadre à leurs pratiques. A travers son système d'évaluation, l'école effectue une sélection qui opère une valorisation tacite de types de compétences spécifiques. Souvent, pourtant, la pratique évaluative en classe soutient un ensemble de valeurs (centré notamment sur l'écrit et l'exactitude formelle) qui ne s'accorde que partiellement avec les pratiques et les besoins langagiers réels en dehors de l'école[7].

Il serait cependant trop réductionniste de considérer ce fait comme simple déficience de l'enseignement des langues, car il est lié à la nature même du langage et, surtout, aux instruments d'évaluation mis à la disposition des

[7] Interrogés sur leur perception de l'importance de l'oral et de l'écrit dans leurs notes en français, 129 lycéens suisse alémaniques répondent de façon suivante (PEKAREK 1999): 68% croient être jugés à 75% sur la base de leurs compétences à l'écrit (et à 25% sur la base de leurs capacités orales); 20% pensent que la proportion écrit-oral est équilibrée, 8% croient être évalués uniquement par rapport à l'écrit, et 4% uniquement par rapport à l'oral. En somme, selon 76% des élèves l'écrit prédomine largement sur l'oral dans la pratique évaluative dans l'enseignement de la L2.

enseignants. Parmi les objets et les conduites scolaires, certains — notamment les éléments lexicaux et grammaticaux — sont moins problématiques à tester, à enseigner et à conceptualiser et font partie du stock évaluatif de l'institution. D'autres — comme par exemple la gestion de l'interaction sociale — sont plus difficiles à saisir et tendent à être acquis comme 'à côté', par exemple simultanément avec un autre objet officiel d'enseignement. Force est en effet de constater que jusqu'à ce jour il n'existe pas d'instruments qui permettraient d'évaluer les compétences d'interaction de façon satisfaisante.

A la lumière de ces réflexions, la conscience formelle des élèves est moins étonnante. L'attention accordée dans l'enseignement aux compétences de communication, les diverses formes d'enseignement communicatif et plus récemment des enseignements alternatifs et immersifs ont sans doute le grand mérite de promouvoir des savoir-faire pratiques extrêmement précieux pour les activités communicatives en L2. Les divers dispositifs ne semblent pourtant pas avoir réussi à stimuler suffisamment, chez les élèves, une prise de conscience de cet apport de l'enseignement, ni une prise en compte de la nature pluridimensionnelle des compétences et des activités langagières.

Si l'enseignement vise à encourager une conception fonctionnelle de la langue qui ne se réduit pas aux aspects lexicaux et grammaticaux, mais les intègre dans une vision plus globale de ce que sont l'apprentissage et la communication, il se propose une tâche difficile qui présuppose un travail à plusieurs niveaux. On ne peut dans ce contexte que répéter ce qui a été souligné depuis longtemps à partir d'autres horizons: la pratique évaluative en classe doit d'urgence être adaptée aux besoins des apprenants, voire aux objectifs mêmes de l'enseignement. Le défi pour la recherche consiste dans ce contexte à élaborer des instruments qui seraient appropriés à ces objectifs.

De façon plus générale, il est nécessaire de continuer à s'interroger sur les normes communicatives et langagières véhiculées de façon implicite ou explicite par les systèmes scolaires. Poursuivre cette réflexion à travers un dialogue entre les acteurs concernés (enseignants, élèves et d'autres responsables de l'enseignement) semble d'autant plus important que les normes scolaires contribuent à forger les attentes et les valeurs que ces acteurs (et non seulement les apprenants) associent aux langues, aux pratiques communicatives et à l'enseignement.

Enfin, l'école ne pourra que gagner à tenir compte de façon plus systématique des images que les apprenants se font de leurs propres besoins, de leurs connaissances et de leurs difficultés en L2. Car ces images ont des incidences

non seulement sur l'attitude des élèves envers l'enseignement, mais aussi sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que locuteurs plus ou moins capables et sur la façon dont ils se positionnent en tant qu'interlocuteurs plus ou moins valables.

Ces éléments ne constituent que quelques points d'orientation possibles dont les modalités de réalisation pratique restent à identifier et à discuter. Quelles que puissent être les mesures concrètes à prendre, leur objectif devrait être de promouvoir une vision holistique de l'apprentissage qui reconnaît que l'acquisition d'une langue ne se résume pas à l'appropriation d'une compétence linguistique, ni même d'une compétence de communication; une vision qui reconnaît que l'apprentissage et l'élaboration d'une conscience linguistique s'enchevêtrent de façon inextricable à l'établissement d'un système de valeurs relatives à des usages et des compétences variés et à la configuration d'une identité et d'une conscience/confiance d'apprenant et d'acteur social.

Références bibliographiques

BARTNING, I. (1997): «L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée», *AILE*, 9, 9-50.

BIALYSTOK, E. (1990): «Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage», In: GAONAC'H, D. (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette, 50-58.

BIALYSTOK, E. (1993): «Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence», In: KASPER, G. & BLUM-KULKA, S. (eds.), *Interlanguage pragmatics*, New York, Oxford, Oxford University Press, 43-57.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CARROLL, M. & VON STUTTERHEIM, C. (1997): «Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère», *AILE*, 9, 83-115.

CONSEIL DE L'EUROPE (1998): *Recommandations du Conseil des Ministres aux pays membres du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 17 mars 1998.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue», In: WEIL, D. & FOUGIER, H. (eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, 99-124.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983): «Plans and strategies in foreign language communication», In: FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 20-60.

GAONAC'H, D. (1990): «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère», In: GAONAC'H, D. (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette. 41-49.

GAONAC'H, D. (1996): «Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues», *Bulletin VALS/ASLA*, 63, 25-37.

LÜDI, G. et al. (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission formation générale pour élaborer un Concept général pour l'enseignement des langues. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 15 Juillet 1998.

LÜDI, G., PEKAREK, S. & SAUDAN, V. (2000, sous presse): *Wie kommen die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu ihrem Französisch? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten beim Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*, Zürich, Chur, Rüegger.

MARTINEZ, P. & PEKAREK, S. (2000): «Une notion en question», In: MARTINEZ, P. & PEKAREK, S. (eds.), *Notions en question en didactique des langues: Contacts de langues en didactique*, Paris, Didier Erudition.

PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.

PEKAREK, S. (2000): «Kommunikationsfähigkeiten und Sprachpraxis von fortgeschrittenen Französichlernenden: Sekundarstufe II und studentische Mobilität», In: LÜDI, G., PEKAREK, S. & SAUDAN, V.

PERDUE, C. (1993): «Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte?», *ELA* , 92, 8-22.

PY, B. (à paraître): «La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation», *AILE*..

SCHEGLOFF, E. A., SACKS, H. & JEFFERSON, G. (1977): «The preference for self correction in the organisation of repair in conversation», *Language*, 53/2, 361-382.

TOWELL, R., HAWKINS, R. & BAZERGUI, N. (1996): «The development of fluency in advanced learners of French», *Applied Linguistics*, 17/1, 84-119.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 71-85

Une Mexicaine à Neuchâtel

Bernard PY

Résumé

Dieser Artikel gibt einen Überblick über die Repräsentationen des Sprachenlernens und der Kommunikation im Französischen, wie sie in der Transkription eines Gesprächs zwischen einer spanischsprachigen Studentin und dem Autor dieses Beitrags auftauchen (vgl. Korpus). Die ausgewählten Sequenzen (bestehend aus Überlegungen und Anekdoten) werden im Lichte der wissenschaftlichen Überzeugungen des Autors interpretiert. Jede dieser Sequenzen dient somit als Illustration einer theoretischen Position respektive als Argument dafür. In ihrer Verschiedenartigkeit ergeben sie ein Gesamtbild, dessen relative Kohärenz auf der Identität der Sprecherin beruht, die gleichzeitig Sprachlernende und Erzählerin ist. Die aufgeführten Repräsentationen handeln von Kommunikationsschwierigkeiten, von Missverständnissen, von der Wechselwirkung der Erfahrungen beim Sprachenlernen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts, von Zweisprachigkeit sowie von den Beziehungen zwischen verwandten Sprachen.

1. Préambule

Placé devant le choix de développer une thématique en exploitant une sélection de passages significatifs extraits de divers documents, ou d'établir plutôt un inventaire de thèmes affleurant dans un document unique, j'ai choisi cette seconde solution. Outre qu'elle me permettait d'analyser de manière approfondie un document que je trouvais attachant, elle présentait l'avantage d'assurer à la présente étude une sorte d'unité phénoménologique à partir de laquelle il devrait être possible d'établir un inventaire empiriquement cohérent de récits ou d'impressions diverses et de les connecter.

Ces récits et ces impressions doivent être pris comme un effort de représentation et de théorisation effectué par le sujet lui-même au moyen de ses ressources personnelles[1] et en collaboration avec l'enquêteur[2]. Nos propres interprétations se situent donc à un second degré : elles prennent comme objet un premier niveau d'interprétation, celui de l'acteur social lui-même[3]. De sorte que la relation entre ce que nous allons dire ici et les événements réels est médiatisée par les représentations de cet acteur. Nous ne sommes pas en mesure de «photographier» les événements. Et dans notre propre travail d'interprétation

1 Il faut préciser que la narratrice a suivi un enseignement de linguistique appliquée donné par le soussigné, et que ses représentations peuvent en porter quelques traces.

2 Cette collaboration apparaît notamment dans le choix et la formulation des questions, ainsi que dans les activités de régulation de l'entretien. Il convient de préciser aussi que l'enquêteur est l'auteur de cet article.

3 Comme le remarque SCHUTZ (1987: 11) «les objets de pensée, construits par les chercheurs en sciences sociales se fondent sur les objets de pensée construits par la pensée courante de l'homme menant sa vie quotidienne parmi ses semblables et s'y référant».

nous mobiliserons des observations ou des thèses que l'on trouve dans la littérature scientifique actuelle. Nous considérons les extraits de corpus que nous allons citer non pas bien sûr comme des *preuves*, mais comme des arguments en faveur de l'une ou l'autre de ces thèses.

Laura[4], étudiante mexicaine de Neuchâtel, a bien voulu nous parler longuement de son expérience neuchâteloise de l'apprentissage et de la communication en français, et ceci devant un microphone. Laura est une étudiante assez avancée en ce sens qu'elle avait étudié le français pendant plusieurs années dans une université de son pays avant de venir parfaire ses connaissances à Neuchâtel. Elle souhaite devenir professeur de français dans son pays. Son apprentissage emprunte des voies diverses et s'effectue dans des lieux sociaux multiples, l'un d'entre eux étant un enseignement intensif de français à l'université. Et son expérience de la communication met en jeu des interprétations des diverses situations ponctuant la vie d'une jeune Mexicaine étudiante à Neuchâtel, ainsi que le récit de ces mises en jeu. Cette dernière précision est importante, car presque tout ce que nous savons des pratiques effectives de Laura passe par ce discours unique qui a duré environ une heure[5], discours comportant des considérations générales et des séquences narratives. Ce document, que nous avons transcrit aussi scrupuleusement que possible[6], nous livre un double témoignage: celui d'une performance verbale (qui illustre une compétence en cours de développement), et celui d'une série d'anecdotes et de réflexions relatives à des événements d'apprentissage ou de communication (qui illustrent à la fois la vie quotidienne de l'étudiante et les interprétations qu'elle en construit en s'adressant au soussigné, professeur et citoyen suisse, francophone sachant l'espagnol et manifestant de l'ouverture et de l'intérêt pour la culture hispano-américaine, pour le bilinguisme et pour les situations de migration). Notre intention est de tirer de ce document une série de croquis et de les exposer comme autant de témoignages sur les pratiques d'apprentissage du français d'une étudiante parmi d'autres, à la fois curieuse, réfléchie et sensible.

Il est bien clair que tout ce que dit Laura de ses expériences est ici doublement interprété: par elle-même et par le soussigné. Donc par deux

[4] Il s'agit évidemment d'un nom fictif.

[5] Par la suite nous avons eu cependant plusieurs discussions informelles avec Laura. Nous ne les utilisons pas ici, mais il est certain qu'elles ont parfois guidé indirectement nos interprétations.

[6] Q désigne le soussigné, I l'étudiante. Les points sans parenthèses représentent des pauses; le nombre de points est proportionnel à la durée de la pause telle que nous l'avons perçue en transcrivant. Les points entre parenthèses signifient que nous sautons un passage dans une citation. xxx désigne un court passage que nous n'avons pas réussi à transcrire. (?) fait état d'un doute sur l'exactitude de la transcription du syntagme précédent. Nous utilisons des caractères gras pour les syllabes prononcées avec une intensité particulière, et des caractères phonétiques lorsqu'un mot diffère particulièrement de la norme du français.

personnes qui sont à l'affût de tout repère susceptible de justifier ou de rationaliser parfois abusivement une expérience marquée en partie par le hasard des circonstances, donc pas forcément très significative et difficilement généralisable. Il faut en outre tenir compte des contraintes exercées par les ressources verbales en français de Laura, certes honorables mais parfois limitées. Nous essaierons de combiner une perspective interne (en nous mettant à la place de Laura dans toute la mesure du possible) et une perspective externe (en objectivant le discours de Laura et en le situant dans un cadre d'interprétation qui est plus le nôtre que le sien). Cette combinaison, inhérente aux démarches interprétatives, en constitue à la fois la force et la faiblesse.

2. Comprendre et être compris

Ce préambule nous conduit à préciser quelque peu l'orientation de cet article et la méthode que nous allons suivre. Laura se trouve en situation homoglotte en ce sens qu'elle est en contact avec le français aussi bien en classe qu'à l'extérieur, même si elle parle parfois espagnol avec quelques camarades. C'est dire que, d'un point de vue sociolinguistique, elle se trouve engagée, avec son répertoire bilingue, dans un ensemble de domaines qui se distinguent les uns des autres par les rôles qu'elle y remplit, par les thèmes qu'elle aborde, par les règles et rituels qui contraignent les activités verbales qu'elle y effectue, par les lieux et les moments où ces activités se déroulent, par les genres discursifs qui y prédominent. Par exemple, quand Laura accompagne deux camarades dont l'une va s'acheter une paire de chaussures, elle remplit probablement les rôles de cliente et d'amie, elle parle notamment de mode et de transactions commerciales (mais aussi d'autres thèmes qui n'ont rien à voir avec l'achat de chaussures), elle collabore avec ses amies à la réalisation de la transaction, elle entretient une relation de connivence avec elles et de distance anonyme avec la vendeuse qui les sert, elle plaisante sans doute sur des coutumes locales qui paraissent quelque peu saugrenues à son regard sud-américain (cf. NE-XIII, 160-162)[7].

De manière plus générale, Laura est convaincue que ses interlocuteurs la comprennent souvent mal. Et cette conviction est à ses yeux une des clés lui permettant d'interpréter les difficultés qui jalonnent sa vie à Neuchâtel et donnent une tonalité souvent légèrement amère à ses propos.

14 I (...) pour moi le plus difficile c'est . établir une bon . ne . conversation . **pas** une bonne conversation mais . parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprend pas quand je vais . demander quelque chose au magasin . ou bien quand il s'agit de

[7] Nous ne reproduisons ici que les citations exigeant du lecteur une lecture minutieuse. Pour le reste, nous renvoyons le lecteur au corpus figurant en annexe: NE III à XV.

demander des renseignements .. parfois il me semble que je ne m'exprime pas très bien . je sais pas si c'est parce que . je suis (xxx) ou bien la personne euh . les choses que je demande . ne sont pas très logiques . peut-être pour moi . comme je suis étrangère . ce sont des choses . euh . mhm . qui . dont je dans (?) . ce sont des choses que je connais pas mais les autres personnes connaissent

15 Q mhm

16 I alors pour moi le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie . quotidienne . dans ce cas-là

Laura hésite donc entre deux explications. La première évoque sa maitrise insuffisante du français (*il me semble que je ne m'exprime pas très bien*) ou l'incapacité de ses interlocuteur de comprendre son français (*parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprend pas*). La seconde, une certaine méconnaissance de la vie en Suisse (*les choses que je demande ne sont pas très logiques (...) ce sont des choses que je connais pas mais les autres personnes connaissent*). En fait elle se trouve confrontée à un trait qui distingue fondamentalement la communication en classe et à l'extérieur. Alors qu'en classe il y a en principe dissociation entre maitrise du contenu et maitrise des moyens linguistiques, à l'extérieur il y a interpénétration de ces deux maitrises. En classe les interventions du professeur de langue tendent à isoler les aspects linguistiques des diverses activités communicatives qui s'y déroulent. L'évaluation qui, de manière ouverte ou latente, accompagne en permanence les échanges verbaux qui se déroulent en classe, porte le plus souvent sur les performances proprement linguistiques des élèves, et non sur le contenu de leurs interventions. Ou alors le professeur fait comprendre que son évaluation porte exceptionnellement sur le contenu plutôt que sur la forme. On pourrait dire en ce sens que, en classe, une évaluation non marquée porte sur la forme. A l'extérieur au contraire les interventions de l'interlocuteur natif tendent à thématiser simultanément le contenu et la forme du message sans opérer de dissociation: l'agacement apparent de la vendeuse du magasin de chaussures peut tenir autant à une certaine opacité linguistique des énoncés de sa cliente alloglotte qu'à des demandes ou à des remarques qui contreviendraient aux normes sociales appliquées en Suisse en pareilles circonstances. En conséquence, l'interprétation d'un échec subi à l'extérieur est plus délicate, et peut prêter à des erreurs lourdes de conséquences: attribuer un malentendu culturel à une lacune dans la maitrise de la syntaxe ne favorise guère l'apprentissage. Et inversement, attribuer un malentendu linguistique à une différence culturelle, ou même à de la mauvaise volonté ou à de l'hostilité personnelle, met en difficulté les efforts d'acculturation de l'étudiant étranger, qui va se sentir marginalisé ou exclu.

Dans leurs pratiques extérieures, les apprenants ont donc affaire de toute évidence aux différentes configurations possibles du couple *forme + contenu*.

Toutefois ce que nous avons appelé *contenu* recouvre à son tour un couple important: le sens et le rituel. On peut imaginer que, dans le magasin de chaussure, Laura ait par exemple confondu *soulier* et *botte* (sous l'influence de l'espagnol *bota*), entrainant ainsi un malentendu sur le plan du sens. Mais il est aussi possible que les trois étudiantes aient choqué la vendeuse par leur comportement, c'est-à-dire par des infractions aux rituels attachés aux différentes activités verbales de la vie courante. Par exemple en excluant la vendeuse de la conversation, ou en plaisantant entre elles sur une quelconque particularité régionale des échanges transactionnels. Nous avons donc affaire non pas à un couple, mais à un triangle formé par la forme linguistique, le contenu sémantique (lequel comporte des connaissances culturelles) et le rituel social (lequel comporte des attentes). Alors que l'enseignement tend à isoler la forme, la vie extérieure rassemble les trois pôles du triangle dans une action verbale qui va faire l'objet d'évaluations globales de la part des partenaires natifs des apprenants. Dans ces conditions, le rôle de l'institution scolaire serait notamment de donner aux étudiants des moyens de distinguer les trois pôles afin d'interpréter de manière appropriée les expériences qu'ils vivent de manière quotidienne et d'apprendre à en maitriser progressivement les règles de fonctionnement.

3. Malentendus

L'extrait précédent évoque l'existence d'obstacles à l'intercompréhension. Parmi eux on trouve de fréquents malentendus, souvent perturbants pour ceux qui en sont les victimes. Certains passages de l'entretien, comme NE-V, 48-56, en donnent des exemples intéressants, douloureux ou amusants:

48 I (...) mon interlocuteur comprend mal ce que je suis en train de dire . aussi on confond beaucoup le mot elle avec il on pense qu'on parle d'une dame et en fait on est en train de parler d'une d'un homme . et . oui. parfois il y a des par exemple quand je dis . quand quelqu'un . cette fois c'était pas à moi mais . une de mes amies elle a dit que . elle m'a dit je veux dormir avec **elle** . c'était je me rappelle pas mais . bon j'avais l'idée qu'elle avait dormi avec euh . une . une mexicaine mais c'était avec un . un homme

49 Q mhm

50 I c'était c'était différent . mais je voulais l'aider et je voulais <le> donner un . <pajama> et ne savais pas la <pajama> c'était pour u:ne femme ou bien pour un homme

51 Q <pajama> c'est quoi'

52 I euh pyjama (rire)

53 Q ah pyjama (rire)

54 I on savait pas si c'était pour . un homme ou bien pour . une femme

55 Q mhm mhm

56 I alors dans ce cas oui oui c'est . comment on (?) . quand la l'autre personne ne comprend pas oui . il y a . il y a des confusions (rire)

Ici le malentendu trouve sa source dans une difficulté morphologique du français tel qu'il est perçu par un hispanophone. En effet la forme [el] est en espagnol le signifiant d'un des pronoms de la 3ème personne du singulier au masculin, et non du féminin comme en français: l'expression *con él* signifie *avec lui*, et non *avec elle*. Et les apprenants hispanophones utilisent très souvent *elle* à la place de *il* ou de *lui*. Cette confusion fait sans doute partie de l'expérience de tout hispanophone apprenant le français, et à ce titre elle est pour eux une sorte de forme stéréotypée qui vient cristalliser leur altérité linguistique. Ce statut explique que le malentendu soit rapidement identifié et perçu plutôt comme source d'anecdotes amusantes que comme échec douloureux. Les formes stéréotypées et leurs valeurs emblématiques ne choquent guère dans la mesure où elles confirment ce qui est en quelque sorte la nature véritable de l'apprenant originaire de telle ou telle région linguistique du globe. Elles sont donc plutôt rassurantes!

La situation se complique lorsque la source est moins prévisible, donc moins stéréotypée, et plus difficile à identifier. L'apprenant ne dispose alors plus nécessairement des repères qui lui permettraient d'interpréter à temps le malentendu de manière appropriée. Ce cas apparait en NE-V, 45-48.

45 Q oui .. vous pourriez peut-être raconter euh des anecdotes . des . des malentendus qui que vous avez connus

46 I oui par exemple . quand un . je me sou . je me souviens . la première fois euh il y avait . c'était . la première semaine . j'étais à Fribourg et j'avais entendu au bout de (?) . et . ce . ce n'était pas le mot [evni] c'était . bon j'avais mal compris la l'horaire . alors je suis arrivée en retard . et la dame était très fâchée et il j'avais un rendez-vous avec avec elle c'était une famille . et oui la dame . était très fâchée contre moi . parce que j'avais mal compris l'horaire . d'après moi j'étais en avance mais . ce n'était pas . j'avais mal compris l'ho . j'avais . je me rappelle si . au lieu de comprendre trente . j'ai confondu le . ah oui . c'est parce qu'ici . on dit quatorze heures et nous disons . au lieu de quatorze . quatorze heures nous disons deux heures par exemple ou comme ça

47 Q mhm oui mhm

48 I mais bon je me suis . je voulais m'excuser mais . mais je ne pouvais pas . et . parce que d'abord la personne ne me . ne me laissait pas donner mes explications mais . elle était très énervée et . bon je pense que c'était . c'était à cause de .. ce jour-là je j'avais c'était un malentendu parce que je ne comprenais pas l'horaire que l'heure qu'elle m'avait dit . aussi par exemple quand un . quand je suis en train d'expliquer je dis . au lieu de dire la rue je dis la rue (allusion probable à la confusion [y] vs [u]) la la . mon interlocuteur comprend mal ce que je suis en train de dire

La source du malentendu parait être une mauvaise compréhension de l'expression *et demie* dans la formulation de l'heure d'un rendez-vous. Il est néanmoins vraisemblable que l'interlocutrice de Laura ait interprété le retard consécutif de cette dernière au moyen du stéréotype, largement diffusé en

Suisse, que les Latino-américains manquent de ponctualité. Et que réciproquement Laura ait de son côté privilégié l'interprétation culturelle en recourant au stéréotype également bien diffusé auprès des immigrés latins selon lequel les Suisses sont très attachés à la ponctualité. Il semble donc bien qu'un accident dû à une mauvaise discrimination auditive ait donné naissance à un malentendu qualifié implicitement et abusivement par les interlocuteurs de conflit interculturel. Plus généralement on constate que les participants à de telles interactions, lorsqu'ils se sentent en position d'infériorité ou lorsqu'ils sont déstabilisés, tendent à interpréter en termes culturels et personnels tout malentendu, même s'il est issu d'une difficulté formelle.

L'extrait suivant (NE-XII, 152-154) nous amène à approfondir le thème de la communication interculturelle.

152 I et il y a eu quelques . le le directeur de . cours de langue . il s'est adressé à elle . et il a dit .. elle elle portait une veste verte alors . c'était . le directeur il a dit euh vous savez que la couleur verte c'est la couleur des condamnés au mort . alors . euh par exemple . quand il y avait ce type d'expression . on ne sait pas vraiment si la personne est en train de .. dire une petite plaisanterie ou comment est-ce qu'on doit réagir . par exemple les réactions ne sont pas . ne sont pas naturelles . elles sont très . controlées très . elles ne sont pas comme on le comme les réactions sont normalement dans notre contexte . par exemple ce jour-là je me rappelle . les deux nous étions . nous nous voulions . avoir en ce moment-là . euh . une bande . retournée et savoir s'il était s'il avait vraiment dit . ça . ou et aussi . nous nous nous voulions dans ce moment-là avoir une personne qui nous disait . si dans ce contexte . on peut dire ça . si la personne est sérieuse . si la personne est fâchée et comment est-ce qu'on doit répondre

153 Q mhm mhm

154 I parce que ce que . la réponse de mon amie ce jour-là c'était seulement .. non euh . non non je savais pas que la couleur verte c'était . la couleur des condamnés à mort . au contraire' je savais que c'était la couleur de . de l'espoir . mais après quand on a réfléchi et quand on a: demandé euh ils nous ont dit non mais ça ça.ne se dit pas' même pour taquiner c'est c'est pas normal . et alors . dans ce moment-là . on on a envie de râler (rire) et de dire à la personne pourquoi est-ce que vous avez dit ça . oui oui c'est ça . aussi quand on est .. par exemple comme une fois . où j'ai senti que . je ne pouvais pas expliquer tout en en français

Cette anecdote illustre une difficulté propre à la communication interculturelle, à savoir l'attribution de valeurs pragmatiques à certains énoncés. Comment identifier une plaisanterie, en la distinguant par exemple d'une remontrance? Le processus d'identification est comme on sait fort complexe et met en jeu des conventions linguistiques et communicatives, ainsi que des repères culturels. Comme le rappelle en effet KILANI-SCHOCH (1992: 129), «Dans leurs formes comme dans leurs contenus, les systèmes conversationnels obéissent à un ensemble de conventions spécifiques à chaque culture». Les échecs de ce processus d'identification entrainent souvent des malentendus douloureux. L'école peut sans doute contribuer à faciliter l'apprentissage de ces conventions et repères, mais elle n'a pas le pouvoir d'éviter les malentendus. Il

faudrait donc qu'elle travaille à limiter les dégâts en encourageant les étudiants à explorer la diversité des interprétations possibles face à un comportement donné (qu'il soit verbal ou non), et à relativiser les interprétations désagréables qui pourraient perturber les relations entre apprenants et natifs, entravant ainsi l'intégration culturelle des étudiants étrangers.

Le travail pendant les cours de français aborde certes aussi les aspects culturels de la communication en pays francophone. Ils y jouent même un rôle important. C'est en tout cas ce que Laura prétend au cours de l'extrait suivant (NE-IV, 22-26) dans lequel elle compare sa situation à celle de ses camarades suisses alémaniques.

22 I aussi l'autre désav & l'autre inconvénient pour moi c'est que . quand le professeur est en train de parler . il euh il nomme des . il (?) . des villes . ou bien . les noms des écrivains . que . qui sont très . un peu . parfois un peu inconnus pour nous ou bien je me par exemple dans les cours de littérature . les les personnes les . la plupart de mes copains . ils sont . suisses allemands . et . ils connait . je pense qu'ils ont les bases (...) ses . leurs bases . concernant euh l'histoire de la littérature française . et . et XXX par exemple les noms surtout . des écrivains . mais . par exemple il y a le cours de grammaire . et . dans ce cas-là . et . nous avons le même type de questions . les mêmes fautes et . je pense que . euh . il n'y a pas beaucoup des . des différences entre . les suisses allemands par exemple j'ai l'impression que les suisses allemands . pour eux c'est plus facile d'apprendre le français parce que quand même ils ont . ils ont été entourés par . quelques mots quand il était petits

23 Q oui

24 I mais pour . pour nous c'est plus difficile les mots en français étaient . très très extraordinaires . on avait pas l'occasion

25 Q un peu exotiques

26 I oui oui (rire)

Les Suisses alémaniques lui paraissent jouir d'un avantage sur elle, à savoir une certaine familiarité avec la langue et la culture françaises. Cette familiarité, si elle ne simplifie pas la maitrise même des difficultés grammaticales, apporte cependant des repères grâce à une proximité géographique qui assure un contact permanent avec la francophonie. Ce contact assure probablement l'accès à des procédures d'interprétation qui reposent sur le partage d'un savoir courant partagé, et qui émergent parfois sous la forme de représentations sociales communes.

4. Ecole et vie sociale

La vie sociale à l'extérieur de l'école ou de l'université peut se révéler linguistiquement très pauvre, en ce sens que les occasions d'utiliser le français ne sont pas forcément nombreuses; ou qu'elles se réduisent à des échanges insignifiants, comme le montre l'extrait NE-V, 42.

Si cet isolement se généralise, les pratiques extérieures à l'institution peuvent se limiter à une immersion passive et stérile dans un milieu francophone assez pauvre en données langagières. L'école devient alors le lieu quasi unique de l'apprentissage et de la pratique du français. On peut, dans ces circonstances, s'interroger sur les continuités, ou plutôt les ruptures, qui marquent les relations entre la classe et le monde extérieur. On se plait à imaginer une école qui préparerait l'élève à affronter le monde extérieur, soit en l'équipant de moyens adéquats, soit en assurant une saisie critique et optimale des données de l'expérience extérieure. Si un tel idéal est difficile à atteindre, en NE-IV/V, 39--40 Laura évalue la situation de manière relativement positive:

39 Q oui d'accord . oui ... maintenant le . bon . vous apprenez le français à l'université hein . et puis . vous apprenez aussi le français en dehors de l'université . quand vous êtes dans les magasins . au cinéma etc. alors est-ce que vous avez l'impression que vous apprenez mieux le français à l'université qu'à l'extérieur' ou bien est-ce que c'est deux . variétés différentes de français' . euh . est-ce que c'est la même chose d'apprendre le français à l'université et puis à l'extérieur ou bien est-ce que c'est des choses différentes ... qu'est-ce que vous pensez

40 I oui c'est . je pense que c'est . c'est différent . mais quand même . parfois . mhm . euh .. moi je . je . parfois j'ai l'impression que ce sont des choses des choses très différentes parce que . quand je sors je pense pas . au f- quelque phénomène como . l'utilisation du passé simple . dans dans . quand j'ai le temps pour réfléchir et écouter tranquillement la conversation de quelqu'un qui . qui est dans la rue . mhm moi je réfléchis . mais quand la la personne dans la rue s'adresse à moi je pense pas . aux . phénomènes . linguistiques ou . à la théorie que j'apprends . dans les cours . et aussi euh . je pense que c'est un peu pareil parce que . les les professeurs utilisent beaucoup les phrases qui . qu'on qu'on peut utiliser pour se débrouiller . dehors parfois oui c'est c'est la même chose . mais . mais ça dépend de la situation

Selon cet extrait, l'école fournirait des moyens qui faciliteraient l'interprétation d'échantillons de la langue aussi longtemps que l'étudiant se trouve en position d'observateur extérieur et qu'il activerait une sorte de *mode réflexif* qui exploiterait des ressources scolaires (par exemple des connaissances grammaticales explicites). Lorsqu'il se trouve en position d'interlocuteur il passerait à un *mode communicatif*, et ses besoins changeraient: il s'agirait simplement de se débrouiller avec les moyens du bord, ce qui n'exclurait d'ailleurs pas un recours occasionnel à d'autres ressources scolaires. Cette apparente alternance entre modes réflexif et communicatif rappelle la double focalisation (BANGE 1992). Mais alors que ce terme désigne un phénomène d'alternance interne au discours, associé à la résolution de problèmes de formulation, donc caractéristique des interactions exolingues, la distinction entre ces deux modes désignerait une alternance externe, c'est-à-dire deux manières différentes et complémentaires de se situer par rapport à la langue cible: l'observation et la participation. Le mode réflexif établirait une sorte de passerelle entre l'école et le monde extérieur. Il servirait à la fois de laboratoire

permettant de «vérifier» les enseignements de l'école, et de terrain permettant ensuite de «consulter» à bon escient les ressources scolaires disponibles (enseignants, manuels, dictionnaires, etc.)[8]. La coexistence des modes communicatif et réflexif pourrait donc être interprétée comme une dissociation des deux termes de la double focalisation sous la forme de deux activités distinctes, et non plus conjointes. Elle serait étroitement associée à l'apprentissage en milieu homoglotte.

Le passage suivant (NE-IX, 112-122) va dans le même sens. Il montre comment Laura compte sur les échanges entre apprenants, chacun faisant part à ses pairs[9] des méthodes, expériences ou réflexions plus ou moins personnelles qui lui servent de ressource dans son apprentissage du français.

112 I (...) je pense que c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français . et aussi euh partager . les expériences en . parlant . entre nous les hispanophones . en ce qui concerne les . les méthodes . très personnelles . de manier . que chacun [t] utilise pour apprendre vocabulaire ou prononciation

113 Q mhm

114 I quand j'essaie de faire ça avec quelqu'un . quelques hispanophones . j'ai des . des bons résultats . mais aussi . je me suis rendu compte que . j'ai beaucoup appris . des étrangers . quand ils me donnent des trucs . oui des: oui . quelques habitudes qu'ils ont pris pour apprendre le français . aussi ça . ce sont valables pour moi . elles sont va . valables pour moi

(...)

120 I oui et moi par exemple je je suis je me suis rendu compte que par exemple le fait de savoir comment mes amis ont appris chaque phrase . maintenant je demande comment est-ce que tu as appris cette phrase' . et c'est seulement parce que il y a eu quelqu'un qui m'a raconté ça . maintenant je demande aux autres . mais comment est-ce que tu as appris cette phrase

121 Q mhm mhm

122 I et pour moi ça reste . ah oui c'est la phrase que . mon ami a appris dans ce dans ce cas-là . alors parfois je pense que . que c'est pas très difficile si on sait . si si on est toujours intéressé . aux autres façons . si on demande . aux autres comment est-ce qu'ils ont fait pour . faire face aux aux obstacles . qui représentaient quelques sujets pour eux

Il y a là de toute évidence une activité qui se trouve à la frontière entre apprentissages scolaires et extra scolaires. L'école est par définition une communauté d'apprenants; elle crée ainsi des situations propices aux échanges d'expériences personnelles autour de problèmes communs. Mais les discussions évoquées par Laura peuvent se dérouler aussi bien en l'absence du professeur

[8] Cette suggestion fait écho à une remarque qui nous a été faite par Christiane Rufer, enseignante neuchâteloise titulaire de classes d'accueil au niveau secondaire: un des indices les plus fiables permettant de prédire l'intégration de nouveaux élèves alloglottes dans le système scolaire de la région d'accueil serait l'intérêt qu'ils manifestent en classe pour des observations effectuées à l'extérieur.

[9] Certains auteurs (par exemple Nussbaum 1999) ont montré l'intérêt particulier que présentent les interactions entre apprenants.

que pendant la leçon. Le danger de la leçon est que le professeur réduise la diversité et l'originalité des expériences d'apprentissage à des modèles abstraits reconnus par l'institution, la tradition pédagogique ou ses convictions personnelles. Toutefois, une simple confrontation informelle des expériences particulières, comme elle peut avoir lieu en dehors de l'école, ne suffit pas non plus à créer par elle-même des dynamiques d'apprentissage optimales. Elle doit être fertilisée par un cadrage pédagogique, par exemple sous la forme de commentaires ou de mise en évidence des aspects les plus pertinents. C'est là que réside d'ailleurs un des points d'articulation possibles entre les deux grands domaines où s'effectue le contact entre l'apprenant et la langue cible: le domaine extra scolaire apporte des expériences que l'école met en forme par divers moyens métalangagiers[10], de manière à susciter des conditions d'appropriation optimales.

5. Bilinguisme

On connaît la distinction classique entre bilinguismes coordonné et subordonné. Au-delà des critiques justifiées que l'on en a fait[11], il subsiste parfois, chez la personne bilingue, le sentiment de l'autonomie ou au contraire de la dépendance de chaque langue par rapport à l'autre. C'est ce que suggère l'extrait NE-XI, 133-146.

133 Q (rire) ... oui quand vous . quand vous parlez français est-ce que vous avez l'impression de penser un petit peu autrement que quand vous parlez espagnol'

134 I mhm ...je pen . quand je suis arrivée oui . je je pensais toujours en . en espagnol et . oui . il y avait . j'avais l'impression qui c'était . c'était deux . c'était deux machines qui travaillaient . en même temps

135 Q deux . deux machines en même temps

136 I dans ma tête

137 Q la machine espagnole et la machine française

138 I la machine espagnol . oui oui je pouvais pas faire la séparation . mais maintenant . oui je pense que . mhm . je ne sais pas si ça a beaucoup ou non (?) à voir mais le fait de rêver . en français . par exemple . pour moi . quand j'étais en train de parler l'anglais . quand j'étais en train d'apprendre . un peu d'anglais l'anglais . j'ai rêvé en anglais j'étais très contente . mais ici c'était . ça . je pense que c'était après trois ou quatre mois que je commençais à rêver en français . et .. oui . j'essaie toujours de . de . comment est-ce qu'on dit . de mettre les mots dans ma tête en français et en même temps de . euh . construire . la phrase . en français

139 Q oui

140 I oui je pense que peu à peu mais c'est . c'est beaucoup mieux . que . au début . parce que oui . quand je suis arrivée c'était toujours . très séparé . c'était . je je

[10] Nous prenons métalangagier dans un sens très large, qui englobe l'ensemble des cas décrits par COSTE (1985).

[11] Cf. GROSJEAN (1982) par exemple.

pouvais pas: faire . faire le travail seulement . en français . je devais . mêler de l'espagnol . dans tous les moments oui

141 Q est-ce que vous avez l'impression qu'il y a des choses que vous ne pouvez dire . qu'en espagnol ou qu'en français'

142 I ... mhm ... je . je pensais ça mais . peut-être à cause de . difficultés quant à euh au début . mais . je pouvais pas parler que avec le . les . les étrangers que c'était un thaïlandais et une: . égyptienne .. et une fille de d'indonésie . une indonésienne'

143 Q oui (rire)

144 I et par exemple avec eux . je devais me plaindre de . et aussi eux . il avait besoin de . de partager le . le situation difficile qu'on avait au début . je pouvais pas le dire en en français et en espagnol pardon' alors je je je je pense que je j'exprimais beaucoup de choses

145 Q mhm

146 I par exemple avec eux je peux pas expli m'exprimer en espagnol' et maintenant on a une . on a un une très bon très bon relation . je peux pas m'exprimer avec eux en espagnol alors . par exemple je dis je . je ne suis pas dans la mesure de dire . de raconter . mes expériences . ici . mhm . si je vais . raconter. des choses très importantes avec eux je peux pas le faire qu'en français . alors . peut-être bien sûr il y a des choses que je ne peux pas . mais avec eux . je n'ai que le français pour le faire

Ce passage montre comment Laura perçoit les articulations entre ses compétences en espagnol et français: interdépendantes au début (avec une dominance très nette de l'espagnol), elles paraissent s'autonomiser en se spécialisant progressivement. Autonomisation et spécialisation fonctionnelle vont ainsi de pair. C'est à travers la constitution et la stabilisation de ses réseaux sociaux (notamment pas l'établissement de relations personnelles avec d'autres étudiants non francophones et non hispanophones), par la réalisation d'activités langagières nouvelles (par exemple montrer que l'on est fâché) que Laura développe un bilinguisme de plus en plus structuré, qui l'amène à désactiver dans une certaine mesure l'une ou l'autre langue selon les circonstances.

6. Langues proches

Dans l'extrait suivant (NE-IX, 105-110), Laura aborde la question du lien entre difficulté d'apprentissage et proximité des langues.

105 Q (...) est-ce que vous trouvez que le le français est une langue difficile'

106 I mhm non ... (rire) je pense qu'il s'agit plutôt d'une ... comment est-ce qu'on dit ... pour nous .. les hispano .. pour les hispanophones . je pense que ... on dit . il y a je pense l'expression c'est une arme à double'

107 Q tranchant

108 I tranchant .. il y a des choses qui sont très faciles pour nous . mais quand on: . quand on n'est pas très organisé ou quand on [ne] fa . trop attention on mélange . ou on . on profite de la ressemblance français . je pense que la plupart des fautes pour nous les hispanophones . c'est parce que nous pensons mhm nous d'un côté nous ne savons pas parfois exploiter . bien . les faits de cette ressemblance et d'autre côté euh on abuse (?) . on ne sait pas comment est-ce que je peux profiter les faits d'avoir des mots qui se ressemblent . et d'autre côté on . quand on se

rend que tous les mots se ressemblent . on veut inventer des expressions . n'importe comment

109 Q mhm mhm

110 I et je pense que c'est ça qui rend . difficile . le français pour nous (...)

Laura perçoit les ressemblances entre français et espagnol comme une arme à double tranchant. Ou comme un avantage potentiel, qui requiert cependant une méthode encore à définir. Tout le monde connait la méthode consistant à supprimer la voyelle finale des mots italiens ou espagnols pour «obtenir» un mot français (ou inversement). Laura rêve sans doute d'une méthode plus appropriée, qui d'ailleurs ne se limiterait pas nécessairement au lexique. Il y a là un sujet de réflexion pour l'analyse contrastive, qui devrait définir ses objectifs en termes opérationnels plutôt que descriptifs[12]. Quitte à favoriser l'occurrence de certains types d'erreurs, prix à payer pour disposer de solutions certes approximatives mais efficaces pour résoudre provisoirement et dans l'urgence certains problèmes de communication.

Dans le passage suivant, Laura aborde un des aspects du français qui pose incontestablement le plus de problèmes aux hispanophones apprenant le français.

179 Q vous pensez que la . qu'est-ce qui est en fait le plus difficile en français pour vous

180 I la prononciation

181 Q la prononciation . je pensais que vous alliez dire ça hein

182 I oui parce qu'à l'écrit .. c'est . c'est . oui j'ai j'ai des problèmes mais . je sais que je peux corriger . mais au moment de parler c'est .

183 Q et puis . euh vous trouvez que c'est difficile aussi de comprendre ce que les gens disent quand ils parlent'

184 I oui . quand je suis arrivée . les les premiers jours ici . euh j'étais un peu frappée parce que . les la prononciation . d'ici euh est très différent de celle de la de . fribourg pour moi

185 Q mhm mhm

186 I et quand j'écoutais une personne qui parlait à l'étage . je ne . j'écoutais seulement un . un son . un son . une seule émission

187 Q mhm mhm

188 I mais je n'arrivais pas à . découper les mots . c'était pour moi seulement un . une seule émission'

La difficulté de la phonologie du français pour un apprenant hispanophone s'explique par de grandes différences à la fois entre les systèmes (par exemple l'espagnol ne compte que 5 voyelles), et entre les règles phonotaxiques (par exemple la plupart des mots portent un accent, dont la place a une fonction distinctive). Elle est accentuée par le contraste avec le français écrit, dont l'orthographe étymologisante rappelle souvent la forme d'un mot espagnol plus ou moins équivalent.

12 Cf. JEANNERET (2000).

Cette difficulté de la phonologie se répercute sur l'interprétation socio- et géolinguistique des formes non standard. Le problème de l'alloglotte est en effet l'attribution causale de ce qu'il perçoit et catégorise comme variation. Il s'agit d'abord pour lui de se construire des unités de référence stables. Par exemple la voyelle nasale [õ]. Puis de décider si une occurrence donnée coïncide ou non avec cette unité de référence. Et dans le cas où il n'y pour lui pas coïncidence, il doit attribuer la différence à une variation individuelle, contextuelle, stylistique, régionale ou sociale. Chacune de ces étapes supposant un apprentissage relativement délicat et présentant en conséquence un risque d'erreur assez élevé, il n'est pas surprenant que l'ensemble du processus pose problème. De ce point de vue l'écrit est plus facile, les unités de référence étant d'emblée stabilisées grâce à leur forme graphique[13]. Quant à la difficulté de la segmentation, elle est liée à la stabilisation des unités de référence.

Ce problème des références se pose dans tous les domaines de la communication verbale. Quand nous communiquons, nous sommes à tout moment amenés à évaluer des écarts. Ces évaluations supposent que nous distinguions entre système et norme, ou entre erreur et choix stylistique. On sait que de telles évaluations jouent un rôle décisif dans tout ce qui a trait à la métacommunication (comme nous l'avons vue ci-dessus à propos de la plaisanterie), ainsi que lors des processus de reconstitution des informations implicites (maximes de Grice par exemple).

7. Pour conclure

Arrivé au terme de ces commentaires, on peut s'interroger sur la représentativité du récit de Laura. Je présume que toute personne ayant appris une langue seconde dans un contexte homoglotte se retrouvera au moins en partie dans les paroles de Laura. Les différences devraient apparaitre plutôt dans les méthodes ou les stratégies utilisées pour surmonter les obstacles rencontrés en cours de route. On peut également s'interroger sur l'existence d'une spécificité helvétique. Il est en effet probable que Laura aurait suivi une trajectoire analogue si elle était allée en France ou en Belgique. Mais il était important, nous semble-t-il, de s'intéresser aux apprenants en tant qu'ils se situent dans un contexte déterminé, quel qu'il soit. L'apprentissage d'une langue seconde est en effet un phénomène éminemment social[14]. Aussi bien les apprentissages partiels (un nouveau mot par exemple) que l'apprentissage considéré dans sa globalité

[13] Cette remarque perd de sa pertinence lorsque les langues concernées utilisent des système d'écriture différents.

[14] Cf. par exemple GAJO & MONDADA (2000).

81

apparaissent comme autant de réponses à un ensemble de circonstances sociales qu'il est important de connaitre lorsque l'on prétend étudier non pas l'apprentissage en soi, mais l'apprentissage de quelque chose à telle fin et dans telle situation[15].

Bibliographie

BANGE, P. (1992): «A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles», *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 1, 53-85.

COSTE, D. (1985): «Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentisage d'une langue étrangère», *DRLAV*, 32, 63-92.

DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves, Hachette.

GAJO, L., MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Presses universitaires de Fribourg.

GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualisme*, Cambridge and London, Harvard University Press.

JEANNERET, Th. (2000): «Diversité des langues, diversité des descriptions grammaticales: approche plurielle de la pronominalisation en français», *TRANEL* 31.

KILANI-SCHOCH, M. (1992): «Il fait beau aujourd'hui. Contribution à l'approche linguistique des malentendus culturels», *Langue, littérature et altérité*, Lausanne, Institut des langues et des sciences du langage, Université, 127-154.

NUSSBAUM, L. (1999): «Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère», *Langages*, 134, 35-50.

SCHUTZ, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Klincksieck.

[15] Les critiques et les suggestions de Thérèse Jeanneret m'ont permis d'améliorer la qualité d'une première version de cet article.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 87-106

«Malgré les efforts de professeurs on peut pas tout apprendre»* - aber die Fremdsprachenlerner wissen selbst am besten, was sie brauchen

Peter SCHERFER

Abstract

This article represents an analysis and interpretation of the data of an inquiry which was occasioned by the editors of this review and placed at the authors' disposal. The perspective under which theses analyses are undertaken are the learners' communicative and acquisitional needs for and the respective problems they encounter in exolingual communication and foreign language learning. It turns out that their thematic communicative range is very wide and their major communication problems lie in the mastering of everyday communication (small talk, informal registers, etc.). Foreign language teaching should therefore focus on this much more than usual. As far as language learning in exolingual situations is concerned the learners spontaneously apply certain language learning strategies and are eager to enlarge their repertoire with the help of others, reflecting on their language learning and how they communicate (i.e. develop language and learning awareness). These results lead to the demand to organize (institutional) language teaching according to the principles of **learner autonomy** and create and propagate positive attitudes towards exolingual communication and the possibilities of language learning in it.

1. Problemstellung und Ziele des Aufsatzes

Ich werde im folgenden zunächst kurz darlegen, unter welchen Aspekten ich die Umfrage der Herausgeber dieses Heftes des *Bulletin suisse de linguistique appliquée* wissenschaftlich relevant finde und das entsprechende Material auswerten möchte. Daraus leite ich dann die Argumentationsziele meines Aufsatzes ab, woraus sich dessen weitere Gliederung ergibt.

1.1. Gegenstand

Die Leitfrage für die Beiträge zu dieser Ausgabe des *Bulletin* nach den Beziehungen zwischen den Lehraktivitäten / Inhalten des Fremdsprachenunterrichts (FU), den hierfür vermuteten kommunikativen Bedürfnissen der Schüler und deren tatsächlichen Bedürfnissen als Interaktanten in Begegnungssituationen bildet auch, zumindest in der Nachkriegsdidaktik und in der modernen angewandten Sprachwissenschaft, einen wesentlichen Gegenstand von Forschung und Praxis. Das Bedürfnis, (wenigstens) den institutionalisierten FU auf der Basis bestimmter Sprachbeschreibungen (Mindest-, Grund-, Aufbaugrammatiken und -wortschätzen) durch Lernzieldefinitionen (im Rahmen von Curricula, Richtlinien, Lehrplänen u.ä.) zu determinieren, zu strukturieren und zu kontrollieren, ist ungebrochen.

* Vgl. NE-V, 42.

Die Grundlagenarbeiten zu Lernzieldefinitionen, die ich andernorts[1] am Fall des Wortschatzes kurz dargestellt habe, sind durch zwei wesentliche Annahmen gekennzeichnet, und zwar einerseits durch die Hoffnung, man könnte bestimmte universell für alle Lerner gültige Beschreibungen von Ausschnitten der Zielsprache leisten und als Lernziel festlegen. Das wesentliche Kriterium hierfür bildet(e) die **Frequenz** des Vorkommens grammatischer und lexikalischer Einheiten und Strukturen. Aus erhebungstechnischen oder anwendungsbezogenen Gründen fügt(e) man diesem Kriterium weitere - wie **Verteilung** auf verschiedene Texte, thematische **Verfügbarkeit**, soziokulturelle **Vertrautheit**, sprachstrukturelle **Leistungsfähigkeit** und kommunikative **Reichweite** - ergänzend oder integrierend hinzu. Für den zweiten Ansatz ist die Hoffnung kennzeichnend, ausgehend von Befragungen einiger Fachleute des FU für bestimmte - allerdings sehr umfassende Lernergruppen (z.B. alle Französischlerner in den Kursen deutscher Volkshochschulen), die **kommunikativen Situationen** und typischen **sprachlichen Aktivitäten** antizipieren und dafür typische Formulierungen für bestimmte **Sprechakttypen**, **semantische Inhalte** und **Modalitäten der Intentionsverfolgung** auflisten zu können.

Als Beispiele für die Arbeiten des ersten Typs können das *Français fondamental* (vgl. GOUGENHEIM et al. 1967) und die darauf aufbauenden Lernzieldefinitionen, für die des zweiten Typs die vom Europarat betreuten «Kontaktschwellenprojekte» wie - für das Französische - das *Niveau Seuil* (vgl. COSTE et al. 1976) genannt werden. Beide haben den Versuch gemein, Lehr- und Lernziele vermittelt durch das Auflisten der entsprechenden sprachlichen Strukturen zu definieren. Über deren kommunikative Brauchbarkeit wurde sozusagen «über die Köpfe der Lerner hinweg» zunächst durch das Anwenden der genannten universalen Nützlichkeitsmaße oder später durch Experten entschieden.

Wie HOUSE (1996; 82) zu Recht feststellt, hat sich die Tendenz zur Lernerorientierung in letzter Zeit radikal verstärkt:

> *«... adressatenunabhängige, allgemein gemeinte und als universal gültig angenommene Lehrinhalte und Lehr / Lernmethoden werden hinterfragt und / oder verdrängt von adressaten- (alters-ethnie-geschlechts-länder-regionen- etc.) spezifischen Lehrinhalten und Lehr / Lernverfahren. Darüber hinaus haben 'autonomes Lernen' und andere Arten eigengesteuerten kreativen Sichaneignens und Weiterlernens von Fremd- und Zweitsprachen (z.B. in Selbstlernzentren) als Formen einer in der*

[1] Vgl. SCHERFER (1985; 413-421). Ich verzichte hier auf die Wiederholung der dort aufgeführten Literatur.

immer komplexer und schnellebiger werdenden Welt dringend benötigten Individualisierung und Flexibilisierung an Bedeutung gewonnen.»

In der Tat scheint sich in Europa immer stärker der Wille durchzusetzen, im und durch den FU den **autonomen Lerner** dadurch zu formen, dass **selbständiges Lernen** praktiziert und eingeübt wird[2]. Der Lerner wird als aktiver Partner im Prozess des sozialen Lernens aufgefaßt, der selbst weiß, was er lernen will, und der am besten selbstständig neue Lerninhalte auf der Basis seines dafür geeigneten Vorwissens aufnehmen, behalten und anwenden kann:

«Accordingly, it is essential that an autonomous learner evolves an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently demand but traditional pedagogical measures rarely achieve» (DAM 1994: 505).

Wenn man dies ernst nimmt, kann man Lernziele und -inhalte nicht mehr konkret über die Beschreibung eines zielsprachlichen Sprachausschnittes angeben, sondern nur noch (sozusagen auf einer «höheren» Ebene) durch die Formulierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Lerner erwerben oder aktivieren und anwenden müssen, und durch einige praktische Ratschläge hierfür[3]. Diese Fähigkeiten / Fertigkeiten sind teilweise recht gut erforscht, und man bezeichnet deren verschiedene Aspekte[4] als **Sprachverarbeitungsstrategien** (vgl. WOLFF 1995; 280-284), **Lernerstrategien** (vgl. ELLIS 1985; RUBIN 1987; CHAMOT & O'MALLEY 1990; OXFORD 1990) und **Lern- und Arbeitstechniken** (vgl. RAMPILLION 1995, 1996 u. WOLFF 1995; 269-275), worunter man die Verhaltensweisen und die ihnen zu Grunde liegenden mentalen Pläne versteht, welche die Lerner sowohl beim Gebrauch der Fremdsprache in der (meist exolingualen) Interaktion als auch beim Spracherwerb in der unterrichtlichen und exolingualen Kommunikation anwendet. Ich kann dies hier nicht weiter ausführen[5] und stelle daher

---

2 Vgl. die Beiträge im Themenheft zur "Lernerautonomie" in: *Die Neueren Sprachen* 93: 5 (1994).

3 Vgl. LITTLE (1994; 439): *«There are no simple recipes and no hard and fast rules, only general guidelines by which we can seek to determine the content and shape the process of learning so as to foster learner autonomy. These guidelines follow logically from my preliminary definition of learner autonomy, which entailed establishing a personal agenda for learning, taking at least some of the initiatives that shape the learning process, and developing a capacity to evaluate the extent and succes of one's learning.»*

4 Diese beschreibt WOLFF (1995) und erarbeitet eine sehr übersichtliche Klassifikation der verschiedenen Strategien / Techniken.

5 Für den interessierten Leser sei immerhin gesagt, dass (nach WOLFF 1995) **Sprachverarbeitungsstrategien** die Interaktion von Welt- und Sprachwissen sowie die Steuerung der Informationsverarbeitung betreffen. Wolff unterscheidet ferner drei Typen von **Lernerstrategien** mit weiteren Untertypen: **Lernstrategien** (kognitiver, metakognitiver und sprachreflektorischer Art), **Kommunikationsstrategien** (vgl. TARONE 1977) und **soziale Strategien** und schließlich noch drei Sorten von **Lern- und Arbeitstechniken** ("Lernen lernen", Lernen sprachlicher Mittel, Techniken der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von

vereinfachend einige Aspekte der unterschiedlichen Lernstrategien mit Blick auf die im Folgenden vorzustellende Korpusanalyse dar. Sie betreffen die Fähigkeiten (und Fertigkeiten) der Lerner zu erkennen,

1. **welche** Lernbedürfnisse sie haben und **was** sie dementsprechend an **sprachlichen Mitteln** (grammatischen, lexikalischen Strukturen, Inhalten, grammatischen, lexikalischen etc. Regeln, kulturbedingten kommunikativ-sozialen Konventionen, ...) auf welche Weise lernen wollen (müssen);
2. **wo** auf Grund ihrer eingeschränkten zielsprachlichen Fähigkeiten und ihres partiellen zielkulturellen Wissens **Begrenzungen** ihrer **kommunikativen Möglichkeiten** liegen und Mittel zu finden, diese Grenzen zu überwinden;
3. **wie** sie die exolinguale Kommunikation zum «spontanen» **Spracherwerb** ausnutzen und die entsprechenden Verfahren systematisieren und kontinuierlich anwenden können,
4. **wie** sie auf dem Wege der **Sprachreflexion** (dem Nachdenken über die Fremdsprache, d.h. Analysieren und darauf aufbauendes Segmentieren, Klassifizieren und Generalisieren im metasprachlichen Gespräch und in Zusammenarbeit mit anderen) ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern können,
5. **wie** sie ihr **Fremdsprachenlernen** gemäß ihrer eigenen Lernvoraussetzungen und -vorlieben am besten **organisieren** können.

Sprachlernstrategien sind für das autonome Lernen (und den entsprechenden FU) von zentraler Wichtigkeit. 'Autonom' bedeutet nicht «einsames», sondern soziales Lernen in Zusammenarbeit mit Lehrern, Mitschülern und Partnern in der exolingualen Kommunikation. Für den FU behalten die entsprechenden Lehrinstitutionen durchaus eine wichtige Funktion:

> *«[...] autonomous learning is the kind of learning for which we are fitted by nature, and the task for formal education is to find ways of shaping the content and process of learning so that it takes maximum advantage of our natural capacities»* (LITTLE 1994; 441).

Die Lehrerrolle muss allerdings radikal verändert werden; denn «[...] *learner autonomy imposes new and heavy demands on teachers*» (LITTLE 1994; 441), und zwar dadurch, dass der Lehrer weder den Lehrstoff noch die Lernmethoden verbindlich vorgibt, sondern den Lernern hierfür Impulse gibt, Vorschläge macht und die entsprechenden Initiativen der Lerner aufgreift und ausbaut. Dadurch wird der Unterschied zwischen FU und dem Weiterlernen in der

Sprache). Einiges von dem, was meine Korpusanalyse ergeben hat, entspricht durchaus den hier aufgeführten Kategorien.

exolingualen Kommunikation, für welche die Lerner letztlich ja vorbereitet werden sollen, minimiert, und sie nehmen den Fremdsprachenlernprozess als Einheit wahr - was ein wünschenswertes Lernziel darstellt.

1.2. Ziele

Die Konzepte der Lernerautonomie und des selbstständigen Lernens sind aus theoretischer Sicht durchaus einleuchtend, und sie scheinen auch erfolgreich (vgl. LEGENHAUSEN 1994) in die Praxis umzusetzen zu sein (vgl. z.B. KUNZ 1994). Soweit ich es überschaue, gibt es jedoch noch keine Untersuchung zur Frage, ob diese Konzepte auch aus der Sicht der Lerner Vorteile aufweisen.

Die Daten, welche uns auf Grund der Umfrage der Herausgeber dieses Heftes des *Bulletin* vorliegen, scheinen mir geeignet, dieser Frage nachzugehen. Ich werde die vorliegenden Materialien dementsprechend hinsichtlich der Fragen auswerten, in welchen Bereichen die Informanten ihre kommunikativen Bedürfnisse und Schwierigkeiten sehen (unten 2.) und wie sie ihr Interaktionsverhalten in Begegnungssituationen unter kommunikativen und lernrelevanten Gesichtspunkten erfahren (unten 3.). Den Analysen des Korpus schließe ich jeweils einige Überlegungen zu den Konsequenzen an, die daraus für den FU zu ziehen sein könnten.

Besonders interessant an den Daten finde ich, dass es sich bei den Befragten um Lerner handelt, die einerseits noch Sprachkurse besuchen, die aber andererseits tagtägliche Erfahrungen in der exolingualen Kommunikation machen; denn darin liegt das Wesen des FU:

> *«[...] la culture scolaire n'est que la spécialisation et la concentration dans un lieu bien précis d'activités spécifiques à l'espèce humaine»* (MATTHEY 1996; 57).

Daraus ergibt sich die Möglichkeit, der weiteren Frage nachzugehen, wie die Informanten die Einbettung ihres (exolingualen) Sprachverhaltens und ihrer Lernbemühungen in den gesamtgesellschaftlichen Kontext erfahren (unten 4.).

Ich werte die vorliegenden Daten nach den üblichen ethnomethodologischen Prinzipien aus, indem ich sie nicht als repräsentativ, sondern als typisch auffasse, und in diesem Sinne generalisierende Aussagen formuliere.

2. Wo liegen die kommunikativen Bedürfnisse und Probleme der Lerner?

Eine globale Sicht auf die Umfragedaten ergibt, dass die Informanten im Prinzip keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem unterrichtlichen Sprachlernen und dem Fremdsprachenerwerb in der exolingualen Interaktion sehen. Das Eine

kann das Andere ergänzen (vgl. (1)); die Anwendung des Gelernten stellt i.a. eine Schwierigkeit dar (vgl. (2)), die jedoch weniger am begrenzten sprachstrukturellen Wissen, sondern vielmehr am Nichtbeherrschen der kulturbedingten sozialen Konventionen für das angemessene sprachliche Handeln zu liegen scheint (vgl. unten 2.2.):

(1) «quand je sors je pense pas . au f- quelque phénomène como . l'utilisation du passé simple [...] quand j'ai le temps pour réfléchir et écouter tranquillement la conversation de quelqu'un qui . qui est dans la rue. mhm moi je réfléchis . mais quand la la personne dans la rue s'adresse à moi je pense pas . aux . phénomènes linguistiques ou . à la théorie que j'apprends . dans les cours» (NE-V, 40).

(2) «j'avais besoin de de rédiger une lettre pour l'assurance maladie . et moi je ne me sentais pas capable de d'expliquer [...] je pensais que [...] j'avais les outils . nécessaires . mais au moment d'e d'essayer ct de . pratiquer vraiment ce qu'on apprend à l'école . parfois je me sens un peu incapable [...] si je parle avec quelqu'un dans la rue pour demander quelque chose . mais . je me sens quand même un peu isolée . de la culture» (NE-V, 42).

Die Informanten erkennen auch, dass für erfolgreiches Fremdsprachenlernen sowohl ihr guter Wille, als auch derjenige ihrer Partner (Lehrer, Mitlerner, native Sprecher) vonnöten ist, und insofern ein **«didaktischer Vertrag»**[6] geschlossen werden muss. Die **Gesprächsinhalte** sind sehr divers. Analysiert man die Zusammenstellung der «pratiques effectives» in BS-I, 16-62, dann gelangt man zu der Feststellung, dass die kommunikativen Bedürfnisse der Informanten vor allem im Beherrschen des (schriftlichen und mündlichen[7]) **Alltagsdiskurses**[8] liegen, und zwar hier insbesondere der **Alltagsroutinen** («rituels quotidiens»), der **Problemlösungsroutinen** («discussions / débats») und der damit verbundenen sprachlichen **Register** («style»), inklusive des alltags-fachsprachlichen.

2.1. «Ils parlent de tout»

Es ist unmöglich, Gesprächsinhalte und die dafür benötigten sprachlichen Mittel zu antizipieren; denn die Lerner «parlent de tout», und zwar nicht nur mit rein informativen Absichten:

- «Ils parlent de tout: de leurs pays, ils font des projets, organisent leurs loisirs, etc.» (LS-III: 124); «fixer des rendez-vous» (LS-III: 129; vgl. auch LS-XI: 526-527); «actualités» (LS-V: 194); «elles se sont raconté leur week-end» (LS-V: 236-237).
- «Ils parlent de tout: de ce qui leur arrive, de problèmes de santé, de leurs loisirs, de leurs projets, parfois de politique, de leurs pays, etc.» (LS-VI: 263-265).
- «Les thèmes de discussion sont souvent liés à la vie universitaire: explications pour utiliser Internet, commentaires sur les devoirs à faire pour un cours, traduction et explication de mots non compris. Mais on y trouve aussi des sujets plus personnels:

6 Vgl. zu diesem Begriff MATTHEY (1996; 56-58 et passim).

7 Da sich in BS-I, 16-62 keine besonderen Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsbedürfnissen erkennen lassen, gehe ich hierauf im Folgenden nicht näher ein.

8 Ich benutze den Terminus *Alltagsdiskurs* im Sinne von 'authentische, alltagssprachliche Kommunikationsformen'.

situation actuelle de D, son récent déménagement, la rupture avec son amie suisse, un voyage fait quelques jours plutôt» (LS-VII: 313-318).

- «Thèmes de discussion: le travail de l'ami (ingénieur hydraulique), son projet d'aller travailler en Turquie, la situation politique de la Turquie; elle a aussi parlé d'elle, de sa vie en Suisse, de l'Amérique latine» (LS-IX: 389-392).
- «Les sujets les plus divers sont abordés, dans une écoute mutuelle attentive: vie quotidienne comparée entre la Suisse et la Colombie, relation hommes-femmes, problèmes du monde tels que la violence en Algérie, les tensions en ex-Yougoslavie, mais aussi des sujets plus légers touchant à la photographie, aux arts. [Avec ses camarades de l'EFM ...] les thèmes sont davantage liés à la vie de l'école, aux cours, aux sujets traités en classe, etc.» (LS-IX: 403-410).

Angesichts der Konsequenzen, welche der Fremdsprachenerwerb und -gebrauch hinsichtlich der durch die Lerner zu bewältigenden Veränderungen ihrer Identität mit sich bringt (vgl. PERREFORT in Vorb.), ist es nicht erstaunlich, dass Gespräche über das Essen (vgl. GILLI & PERREFORT 1996) und über interkulturelle Unterschiede eine große Rolle spielen:

- Man spricht «sur le repas: la recette du canard à l'orange» (LS-III: 96); über «recettes de cuisine, les types de fromage, la musique qu'ils entendaient en parlant» (LS-X: 464-465).
- Eine Informantin berichtet über «des échanges concernant les cours, les loisirs et ce qu'elle appelle des 'échanges interculturels' au cours desquels ils relèvent et expliquent certaines différences et ressemblances dans les modes de faire de chaque culture» (LS-XIV: 660-663); andere unterhalten sich über die «différences entre les pays, les coutumes, les attitudes de chacun face à la Suisse et aux Suisses, comment passer ses vacances, les hobbies de chacun etc.» (LS-XI: 486-487).

In diesem Zusammenhang ist die Formulierung interessant, welche in FR-I, 32-33 gewählt wird: «En ce qui concerne les types de discours nous avons trouvé trois aspects différents: thème général, thème privé, dialogue superficiel», und in der *thème* und *type de discours* synonym gebraucht werden, wobei allerdings Letzteres gemeint ist. Die oben (in 1.1.) kurz dargestellte Entwicklung der Lernzieldefinitionen weg vom Versuch, Lernziele über die Angabe bestimmter zielsprachlicher Sprachausschnitte zu leisten und statt dessen bestimmte Diskurstypen dem FU zu Grunde zu legen, findet hier also eine Bestätigung aus der Sicht der Betroffenen.

2.2. «le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie . quotidienne» (NE-III, 16)

Die in der Überschrift zitierte Informantin berichtet, dass ihr, anders als ihren schweizerdeutschen Mitschülern, das **kulturelle Hintergrundwissen** für das gute Verständnis und den angemessenen Gebrauch bestimmter alltagssprachlicher französischer Äußerungen fehlt. Das sprachstrukturelle Wissen erscheint ihr hier nicht entscheidend (vgl. (1)). Sie bringt dies auf den nicht ganz glücklichen Nenner der «distance géographique» (NE-IV, 26), meint aber kulturelle «Distanz». Weil sie die sozialen Konventionen der

Sprechhandlungsstrukturierung nicht beherrscht (die «Logik», wie sie es ausdrückt; vgl. (2)), scheitert sie an bestimmten Sprechakten wie u.a. 'sich beschweren' (vgl. (3)) oder 'scherzen' (vgl. (4) u. (5)). Sie weiß nicht genau, wie sie angemessen reagieren soll und bewertet ihr Verhalten als «unnatürlich» (vgl. (4)):

(1) «l'autre inconvénient pour moi c'est que . quand le professeur est en train de parler . il euh il nomme des . il (?) . des villes . ou bien . les noms des écrivains . que . qui sont [...] parfois un peu inconnus pour nous [...] la plupart de mes copains . ils sont . suisses allemands [...] je pense qu'ils ont les bases [...] le cours de grammaire . et . dans ce cas là . . et . nous avons le même type de questions . les mêmes fautes» (NE-IV, 22).

(2) «parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprend pas quand je vais . demander quelque chose au magasin . ou bien quand il s'agit de demander des renseignements [...] parfois il me semble que je m'exprime pas bien . je sais pas si c'est parce que [...] les choses que je demande . ne sont pas très logiques» (NE-III, 14).

(3) «je voulais être fâchée mais je ne pouvais pas (rire) .. alors . on pouvait pas tout dire oui oui» (NE-XII, 148).

(4) «on ne sait pas vraiment si la personne est en train de .. dire une petite plaisanterie ou comment est-ce qu'on doit réagir . par exemple les réactions ne sont pas . ne sont pas naturelles ...» (NE-XII, 152).

(5) « ... nous voulions dans ce moment-là avoir une personne qui nous disait . si dans ce contexte . on peut dire ça . si la personne est sérieuse . si la personne est fâchée et comment est-ce qu'on doit répondre» (NE-XII, 152).

Die Wichtigkeit bestimmten sozialkulturellen Wissens für das angemessene Verhalten in Alltagsroutinen kommt im Korpus an verschiedenen Stellen zum Ausdruck, die ich im Folgenden unter den Etiketten «rituels quotidiens», «discussions / débats», «style», «langage spécialisé» analysiere.

2.2.1. «Rituels quotidiens»

An verschiedenen Stellen des Korpus wird auf Alltagsroutinen Bezug genommen, und zwar u.a. mit Hilfe solcher Bezeichnungen wie «relations quotidiennes» (1), «mots quotidiens» (2), «petites expressions de tous les jours» (3) oder «small talk» (4):

(1) «Evidemment, nous les étudiants utilisons le français dans les relations quotidiennes: au guichet des chemins de fer, dans les magasins, à la banque et à la poste» (FR-I: 9-11);

gemeint sind auch Interaktionen mit

«voisins, garçons serveur de restaurant, dans la rue, dans le magasin, au téléphone (FR-I:27-28)

und Gespräche

«quant ils rencontrent le concièrge, quand ils font du sport où quand ils sortent» (FR-II: 77-78).

(2) «En plus, il y a quelques-uns de nous qui ont des voisins francophones avec qui ils échangent des mots quotidiens» (FR-I: 11-13);

(3) «H a le sentiment qu'il lui manque 'des petites expressions de tous les jours', sans grande portée au niveau du sens, mais fondamentales dans les échanges» (LS-XIV: 675-677);

(4) «On y trouve aussi de l'humour et du 'small talk'» (LS-VII: 318);

vgl. auch die weitere Erwähnung von
«'small talk'» (FR-IV: 46);

Gemeint sind hier solche Situationen, für die folgendes illustrierende Beispiel vorliegt: [En attendant le bus, une vieille dame] «ayant pris l'initiative pour parler du retard des bus, des horaires (qui ne sont plus ce qu'ils étaient!) et du temps» (LS-X: 468-470).

Derartige Gespräche sind in der Tat «sans grande importance au niveau du sens» (vgl. (3)[9]). In Alltagsroutinen dienen sie vor allem der Signalisierung, Etablierung, Aufrechterhaltung und Pflege bestimmter sozialer Beziehungen. Coulmas (1985, 60) weist darauf hin, dass «die Möglichkeiten der Selbstbehauptung» im alltäglichen Gespräch weitgehend von der Beherrschung diskursiver Routinen abhängt: *«Der routinierte Sprecher weist sich [...] als jemand aus, der dazugehört und als gleichberechtigter Partner behandelt zu werden beanspruchen kann.»*

Es ist nicht erstaunlich, dass in diesem Zusammenhang auch der Begriff *humour* gebraucht wird (vgl. z. B. (4)), erfasst er doch, dem *Nouveau Petit Robert* (1993; 1110) zufolge eine *«Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites»*, welche (nach dem *Dictionnaire des synonymes de la langue française* (Larousse 1971; 247) *«exige une collaboration destinée à le compléter de la part de celui auquel il s'adresse.»* Insofern stellt der *humour* eine Alltagsroutine dar, die neben sozialen auch spielerische Funktionen erfüllt.

2.2.2. «Discussions / débats»

Sich in exolingualen Alltagssituationen zu behaupten, seine Intentionen zu vertreten und durchzusetzen oder Kompromisse auszuhandeln, all dies stellt einen wichtigen Aspekt der kommunikativen Praxis der Informanten dar. Mit «discussions / débats» scheinen mir im vorliegenden Korpus keine formalen Diskussionen, sondern Alltagsaushandlungen gemeint zu sein, und zwar im Sinne der Bedeutung von *discussion*, welche *Le nouveau Petit Robert* (1993; 655) als *«échanges d'arguments, de vues contradictoires»* angibt - zum Beispiel, wenn es sich für unsere Informanten darum handelt «... de décider si elle ou ses copains de classe (non francophones) iraient à une fête ou non» (LS-III: 102-103); [de] «rectifier un malentendu» (LS-V: 234); oder darum, eine «tentative de séduction» (LS-IX: 418) sprachlich zu bewältigen oder gemeinsam Ferien zu organisieren (vgl. LS-XVII: 817).

[9] Wer glaubt schon an all das, was man so über «die guten alten Zeiten» («le bon vieux temps») sagt?

2.2.3. «Style»

Mit dem Gelingen der Äußerungen, die «fondamentales dans les échanges» (s.o. 2.2.1. (3)) sind, hängt auch die Frage der sprachlichen Register zusammen. Die Informanten erkennen, dass sie sich in ihren Kommunikationen vor allem im «style quotidien, parfois aussi amical» (FR-I, 51)[10] angemessen ausdrücken. Sie sind aber doch erstaunt über «le langage familier utilisé sur les ondes par les animateurs» (LS-XIV: 646-647); oder bekennen, wie die Informantin H, «être gênée par l'emploi de l'argot ou du parler jeune. Elle trouve difficile de savoir s'il s'agit de termes, de structures familières ou non et craint des faux emplois. [...] Lors du troisième entretient, H redit son étonnement et ses interrogations sur l'emploi de l'argot / parler jeune: une de ses collègues ne parle que de cette façon» (LS-XIV: 668-674). In LS-XVIII, 850-851 wird von einer Informantin berichtet, die «se sent insécurisée et gênée [...] selon les accents français.»

2.2.4. «langage spécialisé»

Die Informanten geben an, bestimmte i.w.S. fachsprachliche Texte verstehen (1) und verfassen (2) zu müssen (wollen):

(1) «e-mails, lettres, polycopies des cours» (cf. FR-III: 34-35), «textes administratifs» (LS-VI: 273); «les prévisions du temps» (LS-XI: 500); «les offres d'emploi affichées au service social de l'UNIL» (LS-IV: 180);

(2) «remplir des papiers administratifs à son poste de travail» (LS-VI: 245-246); [écrire] «des notes pour la personne qui lui succède au travail, des lettres de confirmation, elle remplit des papiers administratifs» (LS-VI: 274-275); «Elle le fait [écrire] 'quand c'est nécessaire', pour des lettres officielles par exemple et pour les travaux demandés à l'école» (LS XV: 686-688).

Analoges gilt für die entsprechende mündliche Kommunikation. Einige Informantinnen «s'exprime[nt] spontanément en français de vive voix dans la rue ou au téléphone dans toutes les démarches administratives, sociales ou médicales» (LS-XVIII: 839-840; ähnlich LS-XVI: 741-742; u. LS-XVII: 792). Man spricht «avec les personnel technique, dans le magasin ou avec mon chef» (FR-IV: 68-69).

Dies geschieht jedoch nicht selbstverständlich, sondern bereitet Probleme, wie die beiden folgenden Belege zeigen:

- «il lui arrive parfois d'avoir des problèmes de langue dans des situations qui nécessitent un langage spécialisé: Les relations avec les assurances, avec un médecin, par exemple» (LS-VII: 291-292);
- «elle trouve plus difficile de s'exprimer sur des sujets [...] demandant un vocabulaire spécifique»(LS-XII: 542-543).

10 Worin könnten die Informanten wohl den Unterschied zwischen dem «style quotidien» und dem «style amical» sehen? Vgl. zu den Möglichkeiten der Beschreibung der Register des Französischen SCHERFER (1977a und - kürzer - 1976).

Eine besondere Schwierigkeit bereitet das Telefonieren: «je déteste devoir répondre au téléphone» (NE-I: 22), was jeder, der im fremden Land in der ihm fremden Sprache telefonieren muss, leicht nachvollziehen kann.

2.2.5. Konsequenzen für den FU

Die in 2.2.-2.2.3 herausgestellten Probleme beruhen auf einem deutlichen Mangel des herrschenden FU, der darin besteht, dass er nach wie vor (weitgehend) auf schriftlichen, also auch schriftsprachlichen Materialien basiert. Mit ihnen können die sprachlichen Formen und Ausdrücke der mündlichen Kommunikation und die ihnen zu Grunde liegenden sozialen (kulturellen) Konventionen nicht (optimal) gelehrt und gelernt werden. In der Didaktik wird wohl immer noch angenommen, dass dies auch nicht nötig sei, weil diese universell seien und die Lerner sie auf Grund ihres muttersprachlichen Vorwissens ohnehin beherrschen (vgl. MÜLLER 1977). Die Analyse unseres Korpus ergibt jedoch, dass dies nicht so ist. Dieser Befund wird durch umfangreichere (auch empirische) Studien gestützt, welche HOUSE (1997; vgl. 70-82) zusammenfassend darstellt, und aus denen hervorgeht, dass die kommunikativen Normen und stilistisch-idiomatischen Präferenzen in den verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften durchaus voneinander abweichen und dies für die Schüler ein schwieriges Lernproblem ist[11]. HOUSE (vgl. u.a. 1986, 1996) kann nachweisen, dass Konversationsroutinen relativ resistent sind gegen implizites Lernen (also nur auf Grund einer - auch massiven - kommunikativen Praxis) und dementsprechen explizit gelehrt werden müssen. Als wesentlich stellt sie (vgl. HOUSE 1997; vgl 69 u. 83) das **Bewusstmachen** solcher Phänomene wie die (Diskurs)Mechanismen des Redewechsels, wie die der Interaktion zugrunde liegenden Konversationsmaximen, das Zusammenspiel von illokutiven und interaktiven Funktionen, den Einsatz von Gambits und Diskursstrategien, die Art der Themenbehandlung u.ä. heraus. Für die praktische Unterrichtsarbeit empfiehlt sie Rollenspiele (und deren gemeinsame metapragmatische Analyse durch Schüler und Lehrer), Beobachtungsaufgaben (mit Hilfe von Videoaufnahmen authentischer oder Lernerinteraktionen), durch die die Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte Eigenschaften des fremdsprachlichen Interaktionsverhaltens und auf pragmatische Kontraste zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache gelenkt werden.

11 Vgl. auch COULMAS (1985), der auch bestätigt, dass das Erlernen von Routineformeln mit dem Erwerb kulturellenWissens einher gehen muss: «Als allgemein respektierte Problemlösungen besagen sie [die Routineformeln] sehr viel über die Kultur der fraglichen Sprachgemeinschaft und über deren stilistisch-idiomatische Präferenzen» (p. 55).

Meine Korpusanalyse ergibt ferner, dass die normale französische Umgangssprache nach wie vor nicht (oder zumindest nicht in ausreichendem Maße) Gegenstand des FU ist. Wie diesem Mangel abgeholfen werden könnte, ist eine schwierige Frage, weil über diese Bereiche der sprachlichen Kommunikation nur wenig wissenschaftliche einzelsprachliche, geschweige denn sprachvergleichende (interkulturelle) Beschreibungen vorliegen. Das Wenige, das vorliegt[12], wurde noch nicht für fremdsprachendidaktische Zwecke aufbereitet. Im herkömmlichen FU werden offenbar zu wenig soziolinguistische Informationen über die verschiedenen Varietäten der Fremdsprache und praktische Erfahrungen mit ihnen (zumindest für das Hörverstehen) vermittelt, die helfen könnten, die von den Informanten erlebten Schwierigkeiten abzumildern.

Die Lösung des in 2.2.4. aufgeworfenen Problems liegt in einer Art Zuspitzung dieser Konsequenzen für den FU. Jeder Lerner möchte für sein Leben bestimmte Ausschnitte einer «langage spécialisé» und das entsprechende «vocabulaire spécifique» beherrschen.

Der entsprechende FU muss also Lernerautonomie anstreben. Die Lehrer müssen für die hier aufgeworfenen Lernbedürfnisse Materialien bereitstellen und jedem Schüler die Freiheit und die Möglichkeiten einräumen, sich daraus etwas auszuwählen und es zum Unterrichtsgegenstand zu machen (zu den didaktischen Möglichkeiten vgl. DAM 1994 u. KUNZ 1994). Die Frage, worin diese Materialien beim heutigen Stand der Angewandten Sprachwissenschaft bestehen könnten, ist schwer zu beantworten und weist dieser Disziplin wichtige Desiderate für die Forschung zu. Hier fällt den neuen Medien sicherlich eine wichtige Rolle zu.

3. Interaktionsverhalten der Lerner in Begegnungssituationen[13]

Ohne exolinguale Kommunikation kann kein entsprechendes Fremdsprachenlernen stattfinden. Daher gilt es zu fragen, welches Interaktionsverhalten und welche Lernerstrategien die Informanten in solchen Situationen praktizieren.

3.1. «si la personne ne me comprend pas [...] je décris le mot» (NE-IV, 34)

Auch im vorliegenden Korpus lassen sich Belege dafür finden, dass Lerner in der exolingualen Kommunikation sich einerseits den Beschränkungen ihrer

[12] Vgl. vor allem die Arbeiten von BLANCHE-BENVENISTE (1990, 1996) u. BLANCHE-BENVENISTE & JEANJEAN (1987) zum gesprochenen Französisch.

[13] Zur Definition von *Begegnungssituation*, vgl. SCHERFER (1987; 169-173).

sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten durchaus bewusst sind («je m'adresse seulement pour les choses . parfois les choses les plus nécessaires» (NE-V, 42)), andererseits aber für deren Überwindung auf Strategien zur Erweiterung ihrer kommunikativen Möglichkeiten zurückgreifen[14]. Dabei handelt es sich um den **Rückgriff auf andere Sprachen**: «on utilise parfois comme como co (?) . l'anglais» (NE-IV, 32), um **Paraphrasierungen**, was die Informantin in NE-IV, 30; 36 als «je vais faire le tour», «reformuler» oder «décrire le mot» (vgl. das in der Überschrift verwendete Zitat) bezeichnet. Andere solcher Möglichkeiten manifestieren sich in **Übergeneralisierungen**, **Wortprägungen** und verstärkter Verwendung von **Gestik**, **Mimik** und **sonstigen nicht verbalen Ausdrucksmitteln**. Die Verständigung klappt allemal besser «quand on a la . le contact physique . oui quand on est présent» (NE-XIV, 194), und daher ist das Telefonieren schwierig (vgl. NE-IV, 36).

3.2. «j'ai beaucoup appris . des étrangers . quand ils me donnent des trucs» (NE-IX, 114)

Die Textstelle des Korpus, der das als Überschrift gewählte Zitat entnommen ist (NE-IX, 112-128), zeigt, dass die Informanten gern auf die Lernerfahrungen anderer («les étrangers») zurückgreifen, sie als «valables» auch für sich erkennen und sie sich zu eigen machen. Darin sehen sie eine effiziente Möglichkeit, Lernfortschritte zu erzielen und Lernstillstand zu vermeiden: «c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français . et aussi euh partager . les expériences en . parlant . entre nous les hispanophones . en ce qui concerne les . les méthodes . très personelles . de manier . que chacun [t] utilise pour apprendre vocabulaire ou prononciation» (NE-IX, 112). Entsprechend nehmen sie gern Ratschläge von anderen oder auch von Lehrern an und versuchen, aktiv ihr Lernverhalten zu verbessern, wie beispielsweise «répéter les phrases de mon interlocuteur» (NE-X, 116); «être patient» (NE-IX, 110); «parler plus lentement» (NE-IX, 112); «faire un . petit bouquin où on pouvait écriver tous les tous les . tous les situations tous les contextes . les contextes dont ils avaient appris . des expressions» (NE-X, 118). Hieraus ziehen sie ihren Optimismus hinsichtlich des Lernerfolgs und die Motivation, weitere Lernanstrengungen zu unternehmen (vgl. NE-XI, 128).

Die Informanten haben insgesamt eine sehr positive Einstellung zum Korrekturverhalten ihrer Partner (vgl. LS-VI, 153; LS-V, 205-206; LS-VI, 278

[14] Vgl. SCHERFER 1982; 79-78 u. 83-89 sowie die dort genannte Literatur.

et passim). Sie wünschen es sich und versuchen, aus den Fehlern, auf die sie hingewiesen werden, zu lernen.

Genau auf solche Aktivitäten, das gemeinsame Erarbeiten entsprechender Lernerstrategien sowie Lern- und Arbeitstechiken und auf die damit verbundenen Motivationseffekte zielt der autonome Fremdsprachenunterricht ab.

3.3. «c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français» (NE-IX: 112)

Das vorliegende Korpus liefert interessante Hinweise dafür, dass Lerner spontan metasprachliche Reflexionen entfalten, und zwar scheinen sie dies vor allem unter kontrastiven Gesichtspunkten zu tun.

Die mexikanische Informantin (vgl. NE-III ff.) erfasst einen wesentlichen Unterschied zwischen dem spanischen und dem französischen phonologischen System, ohne allerdings zu einer endgültigen Lösung zu gelangen: «pour dire vaca . faca . nous disons vaca . mais pas fa je fais la [f] . qui n'existe pas en espagnol . la différence entre [v] et [f]» (NE-VIII: 88), und sie erfasst intuitiv auch die damit verbundenen Kommunikations- und Lernprobleme. Ebenso sieht sie die Vor- und Nachteile intersprachlicher Entsprechungen: «on profite de la ressemblance français . je pense que la plupart des fautes pour nous les hispanophones . c'est parce que nous pensons mhm nous d'un côté nous ne savons pas parfois exploiter . bien . les faits de cette ressemblance et d'autre côté euh on abuse (?) . on ne sait pas comment est-ce que je peux profiter les faits d'avoir des mots qui se ressemblent . et d'autre côté on . quand on se rend que tous les mots se ressemblent . on veut inventer des expressions . n'importe comment» (NE-IX: 108). Sie erkennt auch sehr klar die Beschränkungen solchen Nachdenkens über Sprache, denen sie als Laie unterworfen ist, und die Lösung dieses Dilemmas: «j'ai beaucoup appris quand . votre assistante quand elle quand elle il y a une personne qui qui est . qui a . la formation linguistique et elle donne beaucoup de conseils je pense que ça c'est très important parce que . euh ce sont des choses qu'on a . qu'on avait pas pensées . ce sont des conseils que . je pense que parfois ce sont seulement les espécialistes qui ont . tout un . oui ils ont beaucoup d'idées . parce que c'est son domaine c'est leur domaine» (NE-X: 116).

Auch auf interkulturelle Kontraste werden die Informanten aufmerksam, wenn sie zu Kommunikationsstörungen führen, und sie versuchen, entsprechende Informationen zu gewinnen, um nicht mehr in solche «Fettnäpfchen» zu treten. In NE-VI / VII finden sich dafür einige Beispiele -

wie 'sich anschauen beim Zuprosten' (60), 'Grüßen in geschlossenen Räumen' (64), 'seinen Lehrer beschenken' (68, 70), 'sich als Frau die Beine rasieren' (72, 76), 'Weihnachten feiern' («piñata»; 76, 78).

3.4. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Die Auswertungen des Korpus in den Abschnitten 3.1. bis 3.3. zeigen, dass die Informanten sich auf bestimmte Fremdsprachenlernerstrategien angewiesen sehen und dass ein bestimmtes metasprachliches und metakulturelles Wissen, vor allem sprach- und kulturvergleichender Art, der Organisation ihres Selbstlernens und ihren Lernbemühungen durchaus förderlich ist. Es zeigt sich auch, dass man nicht erwarten darf, dass sie dies alles selbst (er)finden können. Sie sind vielmehr auf die Hilfe anderer und insbesondere auch auf die Anregungen und Hilfen fremdsprachendidaktischer und sprachwissenschaftlicher Fachleute angewiesen. Diese sollten die damit verbundenen Herausforderungen annehmen und das kulturelle Hintergrundwissen sowie die Lernerstrategien zur Bewältigung der Aufgaben exolingualer Interaktion und Fremdsprachenlernens systematisch zum Lehr- und Lerngegenstand machen.

4. Fremdsprachenlernen als gesellschaftliche Aufgabe

Die exolinguale Interaktion bildet sowohl den Rahmen für sprachlich kommunikative Prozesse zwischen Muttersprachlern (MS) und Nicht-Muttersprachlern (NMS) als auch für («natürlichen») Fremdsprachenerwerb. Der MS steht dementsprechend vor einer doppelten Aufgabe. Er ist einerseits Kommunikationspartner und muss andererseits eine Art **Lehrer**rolle für den NMS übernehmen, der die **Lerner**rolle innehat. Damit dies erfolgreich sein kann, müssen MS und NMS diese Rollen akzeptieren, sich die jeweiligen Aufgaben gemäß ihrer jeweiligen Kompetenzen verteilen und bestimmte Interaktionsmuster befolgen, welche es dem Lerner erlauben, zu lernende Informationen besser zu erkennen und zu verarbeiten[15]. Darüber hinaus können sich Lernprozesse nur auf der Grundlage geeigneten Vorwissens vollziehen, und der Lernfortschritt hängt davon ab, dass Neues in Kollaboration mit Partnern ausprobiert werden kann (vgl. MATTHEY 1996; Kap. 4).

Daraus folgen bestimmte Konsequenzen für den FU, von denen ich einige Details angedeutet habe, deren wesentliche jedoch darin besteht, dass er dies in den modernen Lehr- / Lernzielkonzeptionen berücksichtigen muss. Daraus folgt aber auch, dass die Angehörigen der verschiedenen Sprachkulturen auf ihre

[15] Vgl. hierzu die Begriffe «contrat didactique», «étayage» u. «format» bei MATTHEY (1996: Kap. 3).

97

Aufgaben in Begegnungssituationen vorbereitet werden müssen, und zwar dadurch, dass sie über die «Normalität» dieser Situationen und deren Wichtigkeit für die internationale Verständigung aufgeklärt werden. Ein wichtiger Beitrag könnte u.a. darin bestehen, die Begegnungssituationen und das angemessene Verhalten in ihnen zum Gegenstand auch des muttersprachlichen Unterrichts zu machen.

4.1. Exolinguale Kommunikation ist etwas Normales

In Zeiten zunehmender internationaler Kontakte sind Begegnungen mit NMS keine Seltenheit mehr, und es ist wünschenswert, dass sie immer mehr als selbstverständlich akzeptiert werden. Im Allgemeinen wird das Sprachverhalten der NMS positiv eingeschätzt. Die entsprechenden Bemühungen der MS, sich durch die Verwendung des **Ausländerregisters**[16] auf die NMS einzustellen werden zwiespältig bewertet. Das Ausländerregister ist nicht immer grammatisch korrekt. In solchen Fällen wird es nur sehr eingeschränkt verwendet. Man kann es vor allem beobachten, wenn der NMS die Verständigungssprache nicht oder nur sehr wenig beherrscht oder wenn der MS den / die NMS herabwürdigen will.[17] Bei wohlmeinendem Gebrauch wird allgemein angenommen, dass bestimmte Eigenschaften des Ausländerregisters die sprachlichen Äußerungen für den NMS verstehbarer (und dadurch lernbarer[18]) machen. Generell sollte die Faustregel gelten: «Alles, was dem Gelingen der Kommunikation hilft, ist erlaubt und sollte positiv gesehen und angewendet werden!»

Wichtig ist vor allem, dem NMS und seiner Kultur eine positive Grundeinstellung entgegenzubringen. Dies scheint noch nicht generell der Fall zu sein; wie aus dem «piñata»-Beispiel (vgl.(1)) und dem Bericht über das Verhalten der Verkäuferin in einem Schuhgeschäft (vgl. (2)) in unserem Korpus hervorgeht:

(1) «mais pour la professeur ce n'est c'était pas un très joli tradition [...] et dans ce moment-là [...] pour les essayer d'expliquer aux autres de quoi est-ce qu'il s'agissait . j'était un peu bloquée [...] je me sentais dans ce moment-là marquée [...] alors on a pas envie beaucoup de raconter la culture» (NE-VII / VIII, 80).

(2) «elle s'est rendu compte que nous étions étrangers . elle a commencé à parler . très doucement mais exag . d'une manière très exagérée et [...] nous pensions que la personne nous prenait comme de . **bêtes** vraiment . [...] pour moi c'était en se moquant de notre français parce que . on a écouté comment elle parlait avant . mais après euh elle a pris une attitude . très insolent pour nous» (NE-XIII, 160).

16 Neben *Ausländerregister* (vgl. u.a. MEISEL 1975), sind hierfür als weitere Termini in Gebrauch: *foreigner talk* (vgl. u.a. FERGUSON 1971, 1975, 1977; MEISEL 1977; CLYNE 1982; HINNENKAMP 1984), *langage simplifié* (vgl. VALDMAN 1977).

17 Zu weiteren Einschränkungen vgl. LONG (1982: 100).

98

4.2. Fremdsprachenlehren und -lernen in Kommunikationsversuchen ist eine interessante partnerschaftliche Aufgabe

Um MS auf ihre Lehrerrolle vorzubereiten, sind ihnen zunächst einige generelle Einsichten in bestimmte Konsequenzen des Fremdsprachenerwerbs zu vermitteln, und zwar

1. Exolinguales Sprachverhalten basiert nicht nur auf sprachstrukturellem, sondern auch auf sozialkulturellem Wissen. Das Fehlen des Letzteren kann zu unangemessenem Verhalten und zu Missverständnissen führen. Die eigene Kultur sollte daher stets im Verhältnis zur anderen relativiert werden.

2. Fremdsprachenerwerb und -gebrauch hat psychosoziale Konsequenzen - wie u.a. bestimmte Ängste vor dem Verlust der soziokulturellen Integrität, der individuellen Identität, der Einschränkung der Denk- und Ausdrucksfähigkeiten, was wiederum zu Lernhemmungen führen kann (vgl. SCHERFER 1977b u. PERREFORT i. Vorb.). Hieraus resultiert auch die Angst, Fehler zu machen, welche im Korpus dokumentiert ist:
   - «la plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes» (FR-II: 82-83 vgl. noch LS-IV: 145);
   - «elle se sent insécurisée et gênée quand elle a conscience de ses erreurs, quand le rythme est trop rapide ...» (LS-XVIII: 850-851).

   MS und NMS müssen lernen, dies als kollektive psychosoziale Erscheinung zu akzeptieren und zu bewältigen.

3. Die Fähigkeiten, über die jeder Mensch selbstverständlich verfügt, eigenverantwortlich Partner und Lerner zu sein, sind sehr mächtig. Das Vertrauen in sie ist zu verstärken.

Hierüber hinaus sind dem MS bestimmte Verfahren zu vermitteln, mit denen er dem NMS bei seinen Kommunikations- und Lernbemühungen helfen kann. LONG (1982) hat einen Vorschlag erarbeitet, wie sich die MS durch eine spezifische Gestaltung der Interaktionsstruktur den NMS anpassen können und sollten. Er besteht darin, den Lernern möglichst große Freiheiten bei der Themenwahl und -behandlung zu gewähren, deren Verstehen zu überwachen, Klärungen zu verlangen, eigenes Verstehen zu bestätigen, Mehrdeutigkeiten zu dulden, langsam vorzugehen, Wichtiges im Gespräch hervorzuheben, eigene

[18] Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass ähnliches Sprachverhalten auch in der Ammensprache (*baby talk*) zu beobachten ist (vgl. FERGUSON 1964).

Äußerungen und die des Lerners zu wiederholen. Dem Lerner sollte empfohlen werden, hierauf einzugehen, sein Interaktionsverhalten darauf abzustimmen.

Ich habe dem (1987) einige weitere («Lehr-»)Ratschläge hinzugefügt, wonach der MS die Lerneräußerungen nicht nur wiederholen, sondern expandieren[19] soll; der MS versuchen soll, die Vokabeln, die dem Lerner fehlen, zu erraten und sie ihm zu sagen; er Bedeutungserklärungen geben (können) soll; er den Lerner verbessern soll.

Solche Ratschläge sind unmittelbar einleuchtend. Es gibt auch Menschen, die sie spontan praktizieren, den Lernern wichtige Rückmeldungen geben und sie dadurch ermutigen. Hierfür findet sich ein Beispiel in unserem Korpus (vgl. (1)). Sie sind aber - ebenso wie die ihnen zu Grunde liegenden Grundeinstellungen - längst nicht gesellschaftliches Allgemeingut (vgl. (2)):

(1) «il y a beaucoup de personnes qui qui nous demandent vous comprenez' cette phrase' vous comprenez' cette expression' alors ils . ils nous . qu'on se sente à l'aise avec eux . qu'on a pas peur de dire n'importe ou de se tromper . parce que c'est la personne qui [...] qui donne vous donne confiance en vous-même» (NE-XII: 166 u. 169).

(2) «on se rend compte que . vraiment l'autre personne n'a pas envie de corriger ou de . partager avec . une autre personne qui ne maitrise pas très bien la langue de partager quelque quelque chose quelque expérience» (NE-XIII: 176).

Bibliografie

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990): *Le français parlé*, Paris, Ed. du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997): *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. (1987): *Le français parlé*, Paris, Didier Érudition.

CHAMOT, A. J. & O'MALLEY, J. M. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

CLYNE, M. (Hrsg.)(1982): «Foreigner Talk», *International Journal of the Sociology of Language*, 28, Den Haag.

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. & ROULET, E. (1976): *Un niveau-seuil*, Straßburg, Europarat.

COULMAS, F. (1985): «Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb», *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56, 47-66.

DAM, L. (1994): «How do we recognize an autonomous classroom?», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 503-527.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

FERGUSON, Ch. A. (1964): «Baby Talk in Six Languages», *American Anthropologist* (special publication), 66, 103-114.

[19] Vgl. hierzu die «*données-prises*-Strukturen» bei MATTHEY (1996; Kap. 8).

100

FERGUSON, Ch. A. (1971): «Absence of Copula and the Notion of Simplicity. A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins», In: HYMES, D. (Hrsg.), *Pidginization and Creolization of Language*, Cambridge, 141-150.

FERGUSON, Ch. A. (1975): «Towards a Characterization of English Foreigner Talk», *Anthropological Linguistics* 17, 1-14.

FERGUSON, Ch. A. (1977): «Simplified Registers, Broken Language, and Gastarbeiterdeutsch», In: MOLONY, C., ZOBL, H. & STÖLTING, W. (Hrsg.), *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*, Kronberg i. T., 25-39.

GILLI, M. & PERREFORT, M. (1996): «Goût et identité nationale», In: *Le Goût. Actes du colloque*, Dijon, Université de Bourgogne, 711-720.

GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENE, P. & SAUVAGEOT, A. (1967): *L'élaboration du Français Fondamental (1er Degré)*, Paris, Didier.

HINNENKAMP, V. (1984): *Foreigner Talk und Tarzanisch*, Hamburg.

HOUSE, J. (1986): «Learning to talk - talking to learn. An investigation of learner performance in two types of discourse», In: KASPER, G. (ed.): *Learning. Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus, University Press, 43-58.

HOUSE, J. (1996): «Fremdsprachenlehren und -lernen in Forschung und Praxis: Retrospektive und Zukunftsperspektiven», In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KÖNIGS, F. G. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Narr, 80-88.

HOUSE, J. (1996): «Developing pragmatic fluency in English as a foreign language», *Studies in Second Language Acquisition* 18, 225-252.

HOUSE, J. (1997): «Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen», *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 68-87.

KUNZ, D. (1994): «Selbständiges Lernen im Englischunterricht: Vorschläge zur Realisierung im Kontext des Alltags der Sekundarstufe I am Gymnasium», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 483-503.

LEGENHAUSEN, L. (1994): «Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. Ergebnisse aus dem dänisch-deutschen Forschungsprojekt LAALE», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 467-483.

LITTLE, D. (1994): «Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 430-442.

LONG, M. H. (1982), «Adaptation an den Lerner», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 12 (45), 100-119.

MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern, Peter Lang.

MEISEL, J.M. (1975): «Ausländerregister und Deutsch ausländischer Arbeiter», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 5 (18), 9-53.

MEISEL, J. M. (1977): «Linguistic Simplification: A Study of Immigrant Worker's Speech and Foreigner Talk», In: CORDER, S.P. & ROULET, E. (Hrsg.), *The Notion of Simplification. Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy*, Neuchâtel/Genève (= Actes de 5e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, 1976), 88-113.

MÜLLER, R. (1977): «Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität - pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachendidaktik», *Linguistik und Didaktik* 8, 63-77.

OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies*, Boston, Mass., Heinle & Heinle.

PERREFORT, M. (in Vorb.): *J'aimerais aimer parler allemand*, Ms. [erscheint in Collection Anthropos].

RAMPILLION, U. (1995): «Lerntechniken», In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen / Basel, Francke [3. überarb. u. erw. Aufl.; [1]1989], 261-263.

RAMPILLION, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning, Max Hueber [3. überarb. u. erw. Auf.; [1]1985].

RUBIN, J. (1987): «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics* 11, 117-137.

SCHERFER, P. (1976): «Über funktionale Varietäten des Französischen», *Linguistische Berichte*, 46, 1-16.

SCHERFER, P. (1977a): *Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zu Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt*, Kronberg, Ts.

SCHERFER, P. (1977b): «Lernhemmungen und ihre Überwindung in Sprachlehrprozessen auf Gegenseitigkeit in deutsch-französischen Gruppen», *Zielsprache Französisch* 2, 53-65.

SCHERFER, P. (1982): «Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 12 (45), 72-99.

SCHERFER, P. (1985): «Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht», In: SCHWARZE, Ch. & WUNDERLICH, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*, Königstein,Ts. Athenäum, 412-440.

SCHERFER, P. (1987): «Grundsätzliche Überlegungen zur Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandsstudien / Auslandsaufenthalte», *Zielsprache Französisch* 4, 169-179.

TARONE, E. (1977): «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report», In: BROWN, et al. (eds.): *On TESOL'77*, Washington, D.C., TESOL.

VALDMAN, A. (1977): «L'effet de modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (Foreigner Talk)», In: CORDER, S. P. & ROULET, E. (Hrsg.), *The Notion of Simplification. Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy*, Neuchâtel/Genève (= Actes de 5[e] colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, 1976), 114-131.

WOLFF, D. (1995): «Lern- und Arbeitstechniken: Randgebiet oder neuer Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts?», *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics* XV, 267-295.

Université de Bâle: Enquête sur les pratiques effectives du français

Qui a été évalué ? I. Public ciblé

L'enquête a été menée auprès de 123 élèves et étudiants de Suisse alémanique. Tous avaient de 16 à 23 ans. 50 élèves suivent l'École de commerce de Liestal (BL), 23 suivent le lycée à Bâle (classe terminale) et 50 étudiants font des études au Romanisches Seminar de l' Université de Bâle

Pour tous les interviewés, le français est une des langues étrangères pratiquées.

L'enquête a été effectuée de mars à juin 1999.

Type d'enquête

Nous avons commencé par discuter avec les enseignants des élèves, la grille d'évaluation des pratiques effectives.

Cette grille basée sur les quatre compétences *(CO/CE/PO/PE)* a servi de canevas aux différents enseignants. (cf. grille). La grille ne comprenait que des mots-clés déclencheurs de pratiques effectives. Dans un premier stade, certains enseignants ont donné la grille aux élèves et leur ont demandé une autoévaluation; celle-ci pouvait être rendue par écrit ou oralement avec ou sans enregistrement.

Grille

Pratiques effectives

Écrit

1) PE
1) Fax
2) E-mail
3) Rituels quotidiens (réservations)
4) Épistolaire (privé-public)
5) Administration
6) Profession
7) École/Études (travaux)
8) Langue de spécialité
9) Compte-rendu/résumé
10) Note de synthèse

2) CE
1) Fax
2) E-mail
3) Rituels quotidiens (train, hôtel)
4) Épistolaire (public-privé)
5) Administration
6) Profession
7) École/Études
8) Langue de spécialité
9) Journaux/revues
10) Arts: littérature/musique

3) PO
1) Rituels quotidiens
2) Profession
3) Discussions
4) Débats
5) École/Études
6) Langue de spécialité
7) Politique
8) Armée
9) Loisirs
10) Vacances
11) Téléphone

4) CO
1) Rituels quotidiens
2) Profession
3) Discussions
4) Débats
5) École/Études
6) Langue de spécialité
7) Politique
8) Armée
9) Loisirs
10) Vacances
11) Téléphone: Répondeur
12) Arts: cinéma/littérature
13) Médias: radio/TV.

Très vite, il s'est avéré qu'il y avait une surévaluation notoire des pratiques effectives; en effet lors d'entretiens ultérieurs, les enquêteurs ont constaté que systématiquement les élèves ne différenciaient pas entre leur désir des pratiques effectives et la réalité de ces pratiques.
Les interviewés ont donc été réévalués lors des discussions en groupes et les résultats ont dû être sensiblement corrigés. Pour la majorité des élèves interrogés, l'enquête a été répétée à deux ou trois reprises; à chaque fois les quatre compétences précitées ont été retenues.
D'une enquête écrite autoévaluative, nous avons donc passé à une **discussion** ciblée avec une évaluation formative et formatrice.

Résultats quant aux 4 compétences

Pour les 123 élèves/étudiants, nous arrivons aux résultats suivants:
La **compréhension orale** arrive nettement en tête 100%; elle est suivie de la **compréhension écrite** 80%. La **production orale** 50% est importante pour les élèves encore en formation à 100% mais diminue dès que l'apprenant a quitté l'école et la **production écrite** 20% (à l'exception de prises de notes et de travaux précis) n'est que très peu pratiquée.

Commentaires succincts

1. Différencions les interviewés qui ne sont pas encore dans le monde du travail (3.2) et ceux qui exercent une activité à temps partiel.(3 .3)
Différencions ensuite les hommes et les femmes car les résultats divergent fortement.

2. De manière générale, le FLE est la langue des LOISIRS; elle n'est utilisée **qu'épisodiquement** (bureau) ou **systématiquement** lors de rituels quotidiens (vacances en pays francophones.) L'anglais a recalé le français dans nombre de pratiques effectives. (CO: film CE: Internet PO: vacances PE: E-mail, lettres)
Seule exception: lorsque l'interviewé a un grand-père/mère ou un parent francophone.
Les adolescents et jeunes adultes interrogés avouent que dans leurs représentations culturelles du monde, l'allemand et l'anglais occupent une place déterminante; seule la culture du **RAP** ouvre sur la culture francophone; la programmation de films américains a fait perdre au cinéma français un rôle important. Seuls les universitaires utilisent davantage le monde culturel francophone (politique, cinéma, chansons).
Les **hommes** utilisent nettement moins souvent les 4 compétences (seule exception la CO et la PO à l'Armée et lors de manifestations sportives). Les réseaux sociaux des hommes paraissent plus monolingues que ceux des femmes.

Les **femmes** considèrent encore le français comme la langue de l'amour et utilisent parfois celle-ci comme langue cryptée: journal intime, afin de ne pas être lue
Hommes et femmes utilisent régulièrement la PE : (FAX / E-mail), la CE: (Internet), mais il ne s'agit jamais de produire un texte complet; des séquences phrastiques stéréotypées suffisent. La CO est importante car Couleur 3 (radio francophone) est écoutée en Suisse alémanique. Céline Dion, J.J. Goldman sont cités régulièrement par les apprenants. Lors d'échanges scolaires, la PO et la CO sont très importants; mais ces échanges sont rares.
De manière générale, les femmes considèrent comme plus importante la pratique du français que les hommes. Les revues spécialisées captivant les interviewés sont anglaises, américaines ou allemandes (tennis, surf, ordinateurs); les revues françaises n'y jouent qu'un rôle très secondaire (voile).

3. Public ciblé exerçant un métier (ou stages)

a) CO et la PO : téléphone banque (guichet)
b) CO : films, hôtels (rituels réservations)
c) PO : discussion avec les clients
discothèques (alsaciens)
d) PE : lettres officielles
e) CE : très peu utilisée

Dans la vie active, les interviewés utilisent davantage les rituels épistolaires PE (lettres, cartes) que leurs camarades à l'école. Les cercles d'amis sont plus ouverts au plurilinguisme. La production orale (discothèque) joue donc un rôle plus important.

4. Remarques finales

Tous les interviewés confessent qu'ils utilisent peu les savoirs scolaires enseignés, mais qu'ils ont l'impression de mettre en pratique des savoir-faire préexistants. Ils n'ont pas conscience que les savoirs scolaires favorisent les savoir-faire dans les quatre compétences.
Seuls savoir-faire scolaires cités:

- l'épistolaire commercial,
- le fax
- l'entretien téléphonique

Savoir:

- la grammaire.

Tous cependant disent partager un monde francophone grammatical mais n'ont pas de monde francophone culturel (contrairement à l'anglais). Jamais la littérature ni la linguistique n'ont été citées ou discutées.
A noter encore que les apprenants ayant passé un DELF ou un DALF ont été en contact avec la presse francophone et lisent encore épisodiquement un quotidien francophone.
Les savoir-faire du compte-rendu écrit et oral sont jugés utiles et utilisés aussi bien en allemand qu'en anglais par les apprenants.

Enseignants de langue à Bâle

Université de Fribourg: Enquête menée auprès d'étudiants de l'Institut pratique de français
Premier groupe: il s'agit d'étudiants suisses alémaniques qui se destinent à l'enseignement (début du secondaire) avec français à enseigner.
Pour ce travail, discussion en groupe de 4 ou 5 avec questionnaire sous les yeux. Un participant était l'animateur et prenait des notes pour le compte rendu.

Compte rendus écrits

1.
D'abord, les premiers réponses concernaient les occasions où on écoute le français. La plupart a constaté qu'on est confronté chaque jour avec la langue française dans la rue. On écoute le français aussi à la radio et à la télévuision, au moins deux fois par semaine. Surtout les nouvelles sont les émissions préférées. Par contre, il y a une personne entre nous qui ne vient jamais en contact avec les médias français. On a constaté que pour les hommes les émissions sportives étaient au premier rang. Une personne a ajouté qu'il adorait l'émission télévisée «Guignols». Ensuite, on s'est intéressé à la question quand on parlait le français. Evidemment, nous les étudiants utilisons le français dans les relations quotidiennes: au guichet des chemins de fer, dans les magasins, à la banque et à la poste. En plus, il y a quelques-uns de nous qui ont des voisins francophones avec qui ils échangent des mots quotidiens. Une étudiante a souligné qu'elle avait quelques amies d'origine française. Le contact avec eux se passe surtout par le téléphone.on passe le temps libre avec des amis francophones de l'université.
En conclusion, on peut dire qu'il y a beaucoup d'avantages en vivant dans une ville bilingue comme Fribourg.

2.
Notre discussion traîte l'emploi de la langue française écrite et orale en dehors de l'université. Dans un premier temps nous nous sommes demandées à quel moment nous écoutons le français.
Les reponses se concentraint sur deux domaines: les medias et la vie officielle (télé, radio, dans la rue, à la gare, au cinéma, dans le train, dans le bus ...)
Concernant la fréquence d'écouter nous avons constaté qu'on écoute chque jour la langue française.
Dans un deuxième temps nous nous sommes intéressées aux situations où on parle français. Auparavant ça concerne la même domaine ça veut dire la vie officielle. (Voisins, garçon serveur de restaurants, dans la rue, dans le magasin, au téléphone ...)
Toutes les personnes de notre groupe confirmait qu'elle parle le français chaque jour à Fribourg.
En ce qui concerne les types de discours nous avons trouvé trois aspects différents: thème général, thème privé, dialogue superficielle.
Troisièmement nous avons remarqué que contrairement à la langue orale on utilise la langue écrite moins.
A la fin de notre discussion nous avons dit que nous sommes (souvent) gênées en parlant avec des bilingues et surtout dans des situations officielles. Mais en général nous parlons le français spontanément.
Pour conclure nous avons mis en évidence que nous practiquons le français bien plus souvent ici à Fribourg qu'en Suisse alémanique.

3.

Nous avons répondu à quelques questions d'une enquête sur l'utilisation de la langue française, que l'Uni de Neuchâtel a faite. Ils voulaient savoir quand nous parlons le français, avec qui, dans quel contexte et si nous écoutons le français et surtout avec quel fréquence que nous utilisons le français.
La première question posée constitait quand nous parlons le français et avec qui. Nous avons toutes les quatres répondu que nous parlions le français avec des amis. Deux ont dit qu'elles l'utilisaient en ville, car la ville de Fribourg est billingue. Trois étudiantes le parlent même en famille. Lié à la première question nous avons réfléchi aux types de discours. Nous avons toutes mentionné que les discours étaient plutôt d'un style quotidien, parfois aussi amical. Trois étudiantes ont dit qu'elles parlaient le français plutôt spontané, une étudiante par contre a répondu qu'elle utilisait une langue assez corrigée.
Etant de langue maternelle allemande nous avons ainsi répondu à la question si on utilisait un language transcodique. Les deux autres par contre pas du tout. La deuxième grande partie de cette enquête a abordé le fait si on écoutait le français.
Nous avons toutes répondu que nous entendons le français à la radio et à la télévision. Nous l'entendons biensûr aussi en classe à l'université.
Il est claire, que si on habite à Fribourg, qu'on entend le français, par exemple dans les magasins. Une étudiante a dit, que si l'y avait un film intéressant au cinéma, qu'elle allait le voir.
La troisième question traite le fait si l'on lit le français. Une étudiante a dit que vivant à Fribourg ont était obligé de lire le français. Deux étudiantes ont répondu que parfois elles lisaient des livres et magasines en français. Une autre étudiante a dit qu'elle lisait des livres en français à l'université, dans les cours de litérature.
La dernière question posée concernait les situations où ont est amené à écrire le français. A l'univérsité nous sommes obligé d'écrire le français. Deux étudiantes ont dit qu'elles écrivaient parfois des lettres en français.
Conclusion: Bref, nous habitons dans une ville francophone et nous soignons très régulièrement cette langue en rencontrant des amis suisse romands ou en faisont des achats en ville.

4.

Il s'agit d'une enquête sur les habitudes germanophones de parler le français. Trois filles et un homme ont été interrogés.
Ils ont expliqué qu'ils utilisent le français surtout dans les magasins, dans la rue et dans les cafés. Il y a aussi d'autres situations de communications. Les personnes interrogées pratiquent le français quant ils rencontrent le concièrge, quand ils font du sport où quand ils sortent.
Quelques uns parmi eux se servent des médias, soit de la télévision ou de la radio. Mais une fille a affirmé qu'elle choisissait la chaîne allemande s'il y a par exemple la même partie de foot dans une chaîne francophone et germanophone.
La plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes. Seulement une fille a expliqué qu'elle se sentait à l'aise si elle parle français.
Tous les interrogés ont déclaré qu'à Fribourg, dans des situations quotidiennes, ils commencent par parler français avec les gens. Toute le monde utilise prèsque tous les jours le français.
Finalement, on peut constater que tout le monde se voit chaque jour dans une situation de communication dans laquelle il faut utiliser le français.

Deuxième groupe: 10 à 12 étudiants Erasmus (c'est-à-dire des étudiants étrangers, au bénéfice d'une bourse pour suivre une année de cours de leur discipline à l'Université de Fribourg et auxquels on offre de suivre un cours de français de soutien).
15 minutes de présentation du sujet et discussion, suivi de l'écrit avec les quatre entrées suivante indiquée au tableau: écouter, parler, lire, écrire.

Compte rendus écrits

1. Origines coréenne et roumaine

Nous sommes deux étudiants, un d'origine coreene un d'origine roumaine. Notre vie quotidiene est divisée entre notre travail à l'Université et notre rutine de chez nous. Nous ecoutons beacoup le radio et nous regardons la télé et un de nous regarde avec plaisir les cassetes-video empruntées de la bibliothèque cantonale. Nous pouvons dire que nous n'écoutons pas très fréquemment la langue parlée dans la rue, parce que nous ne consideront pas que c'est un moyen d'apprendre une langue étrangère. Nous ne considérons pas que parler dans les magasins ou à la Poste, ou à la Banque, ou démander une information sont des vrais conversations françaises. Un de nous a beaucoup des amis des autres nationalites, avec qui elle peut discuter beaucoup de sujets, comme la politique, l'économie, les problèmes sociales et aussi aborder de thèmes plus personneles. Nous lisons en français la bibliographie pour nos études et nous ecrivons aussi pour presenter aux seminaires nos travails et nous ecrivon des lettres en français, envoyées par la Poste ou bien par l'E-Mail. Un de nous aime lire des romans JF (jeune fille?) au plus serieux.
Un de nous ne fait jamais le passage entre le français et sa langue maternele, parce que la structure de ces langue est très diferente et parce qu'il parle avec ses amis coreens seulement pendant les week-ends, et l'autre peut faire transition entre les deux langues parce qu'elle a beaucoup des amis qui parlent le français, parce que la langue roumaine est très proche de français.

NB: il y a également un document video à disposition

2. Langue maternelle: allemand

Puisque nous étudions dans une ville bilangue nous avons beaucoup de possibilités d'écouter et de parler la langue française. On peut écouter la radio, regarder la télé et voir des films au cinéma. A coté nous devons utiliser et pratiquer le français dans la vie quotidienne, par exemple dans les rues, dans les magasins, à la poste etc. Aussi on utilise le français à l'université car nous faisons des cours avec des francophones. Pour ça on doit discuter et s'entretenir avec des étudiants francophones. On discute aussi avec des co-locataires et le concierge. Ils sont non-francophones. Nous parlons sur les sujets quotidiens, par exemple sur le developpement en Europe, sur le Kosovo, la politique, les études universitaires, les loirsirs.
Comme un petit part des étudiants d'Erasmus sont partis déjà il faut communiquer par écrit: par des e-mails, par des lettres ou avec des téléphones. Aussi on doit travailler sur les polycopies des cours d'JPF.
A la maison nous lisons différents livres, par exemple «Le parfum» par Patrick Süsskind (nous connaissons aussi en allemand), la BD d'Asterix et autres.
En tout nous parlons le français environ 1,5 heures par jour. C'est très important parler et écouter une langue étrangère tous les jours pour l'apprendre.

3. Langue maternelle: allemand

Nous sommes deux étudiantes de langue maternelle allemande. Nous vous présentez un petit exposé sur notre utilisation de la langue française dans une ville bilingue. Une de nous écoute la radio chaque jour et nous deux regardions la télé romande irrégulièrement, surtout des séries. Seulement une parle souvent le français avec d'autres étudiants surtout des sujets économiques, politiques et sociales. Une de nous, qui habite dans un foyer seulement du «small talk». Mais nous deux utilisons le français à la vie quotidienne, à la banque, à la poste, à la gare, etc.
Pour notre études, nous avons besoin du français, non seulement à oral mais encore à l'écrit. De temps en temps nous lisons aussi des récits pour ces cours; en loisirs on lit des journaux. En dehors l'université nous n'utilisons pas le français écrit.
L'économiste entre nous pense que la langue française n'est pas très importante pour sa vie professionnelle, mais c'est pas une desadvantage de connaître plusieurs langues.
Mais l'ethnologue qui aimerait travailler dans une organisation internationale, pense qu'elle va utiliser le français souvent, quand même elle préfère changer la langue où à l'anglais où à l'allemand.
Notre conclusion est qu'une de nous se sent très sure dans le français pendant que l'autre a encore quelques problèmes.

4. Langue maternelle: suédois

Dans la vie quotidienne on ne peut pas eviter d'ecouter le français. On parle français partout dans cette ville; dans le magasin, dans la rue, dans le travail, à la radio et télévision. Malgre que Fribourg est bi-lingue, la plûpart preferent de parler en français. Même les Suisse-Allemands parlent en français entre eux, s'il y a quelqun qui est francophone. Par conséquent les francophones ont de la peine à parler en allemand, malgre que ils veulent souvent pratiquer la langue.
A mon avis on pourrait vivre ici sans parler français, mais pour faciliter la vie quotidienne, c'est avantageux de parler en français. Il y a pas mal de gens qui parlent que le français. Par conséquent je parle souvent en français avec les personnel technique, dans le magasin ou avec mon chef. J'estime que je parle environ 20-30 heures par semaine. Alors j'ai besoin de français pour mon profession, mais je parle surtout pour le plaisir. Malheureusement je ne lis pas assez. Si j'ai du temps je lis le journal.
Alors je écris presque jamais en français parce que je n'ai pas besoin. Dans la vie professionnelle je utiliser anglaise ou allemand.

5. Langue maternelle: bulgare

A la maison j'écoute la radio, mais je n'ai pas une télé.
Je parle avec mes locataires en français quand on est ensemble, mais quand je suis avec des bulgares, je parle bulgare bien sur.
Je ne lis pas bcp car je n'ai pas assez de temps libre et car j'ai des difficultés avec la langue. Mais quand j'ai de temps je lis des journaux, des livres géographiques (actuellement je lis un livre pour la vie en Tahiti). La littérature qui n'est pas trop saphistiquée.
J'écrie peu pour la même raison, j'ai des difficultés avec la langue et je ne me organise bien avec le temps libre.

Anne-Marie CLIN et Ruedi ROHRBACH (pour les étudiants Cefle, niveau 3 et Daefle, niveau 4), Patricia KOHLER et Pascale NOET (pour les étudiants Erasmus et des Facultés).

Pascale BANON-SCHIRMAN a interviewé des étudiants DES de 2ème année.

Questionnaire sur l'analyse des pratiques de la langue française proposé à des étudiants de niveau avancé (niveau 3 et CEFLE) et très avancé (niveau 4 et DEFLE). Les étudiants du premier groupe sont originaires de Pologne, d'Autriche, de Bulgarie, d'Italie et des USA; ceux du second groupe de Pologne.

Document vidéo		
Ecoutez-vous		
- la radio ?	oui, chaque jour, le matin à la maison, en voiture; La RSR, canal 3.
- la télé ?	oui, tous les soirs; les informations, des documentaires, la TSR, les chaînes francaises, la 6, beaucoup Arte, et très régulièrement des films.
- les gens parler ?	oui, dans la rue, dans le train, dans la famille d'accueil.
- des conférences à l'Uni ?	non.
Parlez-vous	
- aux commerçants ?	oui
- avec les passants ?	pendant les transports, oui.
- les autres étudiants ?	oui, si eux aussi parlent français.
- les voisins ?	oui.
- les logeurs ?	oui.
- votre ami(e) suisse ?	oui.
- dans le travail ?	oui (bar, boulangerie).
Lisez-vous	
- la presse ?	oui, les quotidiens.
- des oeuvres littéraires ?	oui.
- des articles scientifiques ?	non.
Ecrivez-vous	
- des lettres privées ?	oui, à des amis français ou à des amis connus à Frigourg.
- des lettres administratives ?	oui, parfois.
- des e-mails ?	oui, un peu.
Par rapport à votre apprentissage, considérez-vous l'utilisation du français comme un entraînement ?	oui.
Ou bien parlez-vous librement, sans une volonté de réutiliser les structures apprises ?	cela dépend de l'auditoire: parler avec des Français ou des gens qui allophones, sans avoir peur de faire des fautes.
De quoi parlez-vous ?	de tout ! et c'est souvent difficile d'arriver à s'exprimer.
Quand abandonnez-vous le français?	
- pour revenir à votre langue maternelle ?	pour parler avec un compatriote, et pour exprimer à fond ce qu'on veut dire.
- pour une autre langue ?	pour parler avec ceux qui ne communiquent pas en français; cela arrive assez souvent, et c'est l'anglais qui est choisi.

Université de Lausanne: Pratiques effectives du français chez les étudiants de l'Ecole de français moderne

Quelques cas

Situation

L'Ecole de français moderne (ci-après EFM) est un centre d'études pour étudiants non francophones. Elle accueille des étudiants du monde entier, dont les besoins sont très variés. Certains se spécialisent en français et étudient en vue de devenir enseignants de français, d'autres se perfectionnent pendant une année dans le cadre d'études complètes faites dans leur propre université, d'autres viennent y acquérir les connaissances linguistiques suffisantes pour entreprendre des études universitaires dans une discipline autre que le français. A l'entrée dans l'Ecole, les niveaux sont donc divers; toutefois il n'y a pas de débutants.

Les onze étudiants ayant participé aux entretiens présentent donc les caractéristiques communes suivantes :

- Ils sont adultes (de 20 à 44 ans) et non francophones.
- Ils avaient tous acquis des bases de français avant d'être admis à l'EFM.
- Ils satisfont tous aux exigences d'entrée dans une université suisse, mais le français ne figure pas nécessairement dans leurs branches d'études pré-universitaires.
- Au moment des entretiens, ils avaient tous passé déjà au minimum 7 mois à l'EFM.

Méthode de travail

Il s'agit d'entretiens guidés. Les quatre enseignants se sont concertés et ont mis au point une grille qui devait servir à guider les entretiens. Cette grille (donnée en XIX et XX) devait nous permettre d'assurer une certaine cohérence aux entretiens, une cohésion aussi entre les entretiens, nous éviter les oublis, sans pour autant nous empêcher de nous adapter aux différentes situations rencontrées. Les étudiants interviewés n'ont pas reçu cette grille. Les questions et les réponses ont donc toujours été énoncées de vive voix, ce qui nous a permis, lorsque cela était nécessaire, de préciser ou de nuancer les questions.

Deux parties bien distinctes caractérisent notre grille. La première concerne l'utilisation récente (dans les minutes ou les heures qui précèdent l'entretien) du français en dehors des classes, tant à l'oral qu'à l'écrit. La deuxième concerne les habitudes langagières. Pour les détails, on se référera à l'annexe.

Les entretiens ont eu lieu dans un climat de confiance, dans les bureaux des enseignants. Chaque étudiant connaissait relativement bien la personne qui l'interrogeait, puisqu'il s'agissait d'un(e) enseignant(e) dont il suivait les cours (de 2 à 7 heures hebdomadaires de travaux pratiques suivant les cas). Précisons que chaque étudiant a été interviewé deux ou trois fois par la même personne, qui s'appuyait toujours sur la même grille.

Certains étudiants se sont annoncés spontanément pour participer à l'enquête, d'autres ont été sollicités. Nous avons été soucieux de présenter des situations variées : étudiants vivant seuls, étudiants vivant en couple, étudiants vivant dans un foyer d'étudiants, etc.

La proportion hommes/femmes (2 séries d'entretiens avec des hommes contre 9 séries avec des femmes) reflète à peu près la répartition qui existe à l'EFM.

Points communs

Le déroulement des entretiens nous a permis de relever certaines caractéristiques communes qui valent la peine d'être mentionnées, même si notre propos n'est pas de nous livrer ici à une analyse exhaustive.

Il est très vite apparu que nous étions dans une situation de recherche-action. Et comme cela se produit souvent dans de telles recherches, l'objet de la recherche – les pratiques effectives – a bénéficié immédiatement de la recherche. L'attention dont nos informateurs ont été l'objet pendant plusieurs semaines tout comme les questions qui leur ont été posées les ont grandement sensibilisés à leurs pratiques et, n'hésitons pas à le dire, ont dans plus d'un cas amélioré ces pratiques ; telle personne s'est mise à rechercher des contacts avec les francophones, telle autre a amélioré son attention en écoutant la radio, telle autre a décidé de «faire le premier pas» dans les interactions verbales.

Les points suivants nécessiteraient des développements. Nous nous contentons d'en dresser l'inventaire pour l'instant.

- L'Ecole de français moderne, même en dehors des heures de cours, apparaît comme un espace où l'on parle français.
- Le français est bel et bien la langue de communication prioritaire de nos étudiants en dehors des classes dans une situation de communication interculturelle, même s'ils recourent parfois à d'autres langues internationales.
- Les foyers universitaires apparaissent aussi comme des lieux de francophonie, même si parfois un sabir international s'installe !
- Nos étudiants ne semblent recourir à l'écriture que pour accomplir des tâches directement liées aux études, ou éventuellement à une activité professionnelle. Par contre, ils lisent volontiers en français pour leur plaisir.
- Les personnes interrogées expriment leur satisfaction lorsqu'elles sont corrigées par leurs interlocuteurs.

ETUDIANTE A

Nationalité : Amérique du sud
Langue maternelle : espagnol
Date des entretiens : 5 mai et 16 juin 1999

Situation

Lors du premier entretien, A habite Genève où elle partage un appartement avec 2 colocataires. L'un est un oncle, qui est hispanophone. L'autre est un francophone. Les trois parlent toujours le français quand le francophone est présent. Lors du 2ème entretien, A habite en partie chez une tante, qui habite en Suisse allemande et est hispanophone, et en partie chez un ami, francophone.
A vit en Suisse depuis l'été 1998. Elle suit les cours de niveau pré-propédeutique de l'Ecole de Français moderne, c'est-à-dire qu'elle est dans une classe qui comprend les étudiants les plus faibles en français. A son arrivée en Suisse, elle ne parlait pratiquement pas le français. Elle ne sait pas encore précisément ce qu'elle va faire par la suite.

Sa pratique du français ayant été modifiée entre ces deux dates suite à l'incendie de son appartement, nous donnerons un compte rendu séparé des deux entretiens.

Derniers contacts avec le français

Lors des deux entretiens, A vient d'arriver de Genève et n'a pas encore eu de cours à l'EFM, ni de contacts avec ses camarades de classe.

Echanges oraux
Entretien 1
Le dernier échange oral de A en français date de la veille au soir. Elle a discuté environ trois heures pendant le dîner avec son oncle (hispanophone) et son colocataire (francophone).
La discussion a porté sur le repas: la recette du canard à l'orange, puis a dévié sur divers sujets de la vie quotidienne et sur ses études en Suisse. A profite de la présence du colocataire pour parler de tout et de rien en français.
A ne se rappelle pas qui a pris l'initiative de l'échange : «La conversation a commencé comme ça.»
Entretien 2
Il a eu lieu la veille au soir, après les cours : il s'agissait de décider si elle et ses copains de classe (non francophones) iraient à une fête ou non. La discussion a duré une demi-heure environ. Elle est arrivée alors que la conversation avait commencé, ce n'est donc pas elle qui a pris l'initiative de l'échange.

Langue écrite
Entretien 1
Ces derniers datent aussi de la veille. A a réécrit un devoir pour l'EFM.
Entretien 2
Son dernier contact remonte à 3 jours : elle a écrit le résumé d'un livre, pour l'EFM.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
Entretien 1
A dit écouter tout le temps la radio, mais n'aime pas la télévision. Elle écoute la radio entre 1 et 2 heures par jour, en général des émissions de musique. Elle n'a pas d'autres occasions extra-universitaires d'écouter le français.
Entretien 2
Elle n'écoute plus la radio et ne regarde toujours pas la télévision. (Elle n'a plus de radio).

Interactions
Entretien 1
A parle le français tous les jours et dit parler presque seulement le français. Elle le parle avec son colocataire, une bonne copine suisse alémanique et d'autres copains. Ils parlent de tout : de leurs pays, ils font des projets, organisent leurs loisirs, etc.
Entretien 2
A a toujours régulièrement des interactions en français, quand elle fait des achats ou avec des copains. Depuis quelque temps, le thème habituel de discussion est celui des examens, mais il y a aussi tous les thèmes abordés généralement dans une conversation courante : fixer des rendez-vous, etc.

Lecture et écriture
Entretien 1
A dit lire beaucoup et tous les jours. Elle suit à l'EFM un cours de «Textes littéraires», pour lequel elle lit beaucoup, principalement des romans d'écrivains français. Il lui arrive aussi de lire des romans en français, mais d'écrivains non francophones. Quelque temps avant l'entretien, elle a lu *Siddharta*, de H. Hesse.
A écrit peu : elle n'écrit que quand elle le doit, parce qu'elle a peur d'écrire. Elle n'écrit que pour l'EFM et parfois pour envoyer un fax.
Entretien 2
Elle lit toujours beaucoup, environ 2 heures par soir, par obligation et par goût. Entre les deux entretiens, A a lu du Sartre, du Gary, mais aussi *L'Amérique*, de Kafka.

A trouve la lecture très utile pour apprendre le français. Elle a le sentiment, en lisant, de «s'imprégner du français».
Elle dit avoir maintenant l'occasion d'écrire, mais elle n'ose pas. Elle a peur. Il lui arrive d'écrire des lettres, mais elle a peur de faire des fautes.

Corrections
Entretien 1
A a un copain qui la corrige régulièrement et qui l'aide beaucoup.
Souvent ces corrections l'ennuient, l'énervent même, mais elle les accepte quand même, parce que «il faut savoir, c'est pour ça qu'on est là».
Entretien 2
Oui, il y a toujours ce même copain, mais elle aimerait qu'ils soient plus nombreux.
Elle trouve ces corrections positives, même si cela l'énerve de constater qu'elle fait souvent les mêmes fautes.

ETUDIANT B

Nationalité : Pologne
Langue maternelle : polonais
Date des entretiens : 4 mai et 14 juin 1999

Situation

B a terminé ses études en économie il y a une année. Il a eu ses premiers contacts avec le français en travaillant dans un alpage avant de commencer les cours de l'EFM. Il partage un appartement avec une cousine, qui est francophone.
Il est en Suisse depuis l'été 1998. Il suit les cours de niveau pré-propédeutique de l'Ecole de Français moderne, c'est-à-dire qu'il est dans une classe qui comprend les étudiants les plus faibles en français. A son arrivée en Suisse, il ne parlait pratiquement pas le français.
En arrivant à l'EFM, il voulait continuer des études en économie ou marketing, mais maintenant il se demande s'il ne va pas continuer à l'EFM.
Sa pratique du français n' a pas changé au cours de la période des entretiens.

Derniers contacts avec le français

Echanges oraux
Son dernier échange oral remonte à la dernière pause entre les cours. B a discuté avec un copain. C'est le copain qui a pris l'initiative en faisant une remarque sur les cheveux de B. La discussion a duré 15 minutes. Pendant la pause de midi, B a aussi parlé le français pendant une heure, en voiture. La discussion a porté sur divers sujets : changement de travail, études, etc. Il a aussi parlé le français la veille avec une voisine, qui veut changer de travail.

Langue écrite
Lors des deux entretiens, les derniers contacts de B avec l'écrit remontent aussi à la dernière pause. Il va lire les offres d'emploi affichées au service social de l'UNIL. Ces contacts sont brefs : environ 3 minutes.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
B écoute peu la radio, entre 20 et 30 minutes par jour. Il l'écoute surtout dans la voiture, en rentrant chez lui, mais il a de la peine à se concentrer pour comprendre et à conduire en même temps. Il regarde la télévision au moins 1 heure tous les soirs : le journal télévisé, des films, des reportages. Il a aussi participé à un atelier sur la recherche d'emploi à l'intention des étudiants de l'UNIL, mais n'a pas d'occasions régulières d'écouter le français en dehors de la radio et de la télévision.

Interactions
B parle le français tous les jours et dit parler presque seulement le français . Il le parle avec sa cousine, avec des amis, avec des voisins, mais très peu avec des inconnus. Il le parle pendant les pauses, à l'EFM, mais aussi au petit-déjeuner et le soir. Il aborde tous les thèmes de la vie quotidienne, parle des actualités et du travail. Lors du deuxième entretien, B dit qu'il aimerait parler encore davantage le français et qu'il va chercher à partager un appartement avec un francophone, car sa cousine va bientôt quitter la Suisse. Il devra donc trouver un autre logement.

Lecture et écriture
B lit les journaux locaux environ 2 fois par semaine. Il lit aussi le petit journal de l'UNIL.
B écrit un peu. Il s'agit toujours d'écrit en lien avec son apprentissage du français. Il s'est acheté un logiciel de dictées et fait des dictées sur son ordinateur tous les 2 jours. Il écrit aussi pour ses devoirs à l'EFM.

Corrections
Sa cousine le corrige régulièrement, mais B regrette que tout le monde (voisins, collègues) ne le corrige pas. Il aime bien être corrigé.

ETUDIANTE C

Nationalité : Suède
Langue maternelle : suédois
Date des entretiens : 17 mai et 7 juin 1999

Situation

C a passé son bac environ 2 ans avant les entretiens et a voyagé depuis. Elle est donc pour la première fois dans une université. Elle a eu ses premiers contacts avec le français lorsqu'elle a travaillé comme serveuse dans un café l'hiver précédant son entrée à l'EFM. C'est une jeune femme très communicative, qui s'intéresse à toutes les cultures et qui aborde facilement les gens. Elle veut apprendre plusieurs langues pour pouvoir comprendre les cultures différentes. Elle partage un appartement avec 2 Suisses alémaniques, avec qui elle ne parle que le français. Elle ne recourt à l'allemand qu'en cas de nécessité. Elle est en Suisse depuis l'été 1998, mais y a déjà séjourné quelque temps pour le travail l'hiver 97-98. Elle suit les cours de niveau pré-propédeutique de l'EFM, c'est-à-dire qu'elle est dans une classe qui comprend les étudiants les plus faibles en français. A son arrivée à l'EFM, elle parlait déjà le français assez couramment, mais avec de très nombreuses erreurs et savait très mal l'écrire.
C a l'intention de commencer des études en Angleterre et attend de savoir si elle recevra une bourse.
Entre les deux entretiens, C a trouvé du travail, ce qui a quelque peu modifié sa pratique du français.

Derniers contacts avec le français

Echanges oraux
Entretien 1
Son dernier échange oral remonte à la dernière pause entre les cours. C a parlé avec un professeur dans le couloir. L'échange a duré 2 ou 3 minutes. Il s'agissait de rectifier un malentendu. C'est C qui a pris l'initiative de l'échange.
Entretien 2
Elle a rencontré sa colocataire pendant la pause et elles se sont raconté leur week-end, car elles ne se sont pas vues de tout le week-end. Selon C, l'initiative a été prise par les deux. L'échange a duré une quinzaine de minutes.

Langue écrite
Entretien 1
Ses derniers contacts avec le français écrit remontent à la veille. C a terminé un travail pour l'EFM et a lu un magazine spécialisé. Elle a ensuite fait une recherche de vocabulaire. Ce travail a duré environ 1 heure 30.
Entretien 2
Ils remontent aussi à la veille. C a dû remplir des papiers administratifs à son poste de travail: elle a dû lire les questions et écrire les réponses.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
Entretien 1
C écoute la radio tous les jours, à vrai dire chaque fois qu'elle est à la maison. Elle écoute souvent de la musique, mais fait attention aux présentations des chansons et écoute parfois aussi des émissions «parlées». Elle regarde rarement la télévision (ne le fait pas non plus en Suède). Elle va aussi au cinéma, mais comme elle préfère les films en version originale, elle en voit peu en français. Elle entend aussi discuter les clients de l'hôtel où elle travaille.
Entretien 2
Elle écoute moins la radio, car elle a peu de temps. Elle l'écoute plutôt comme bruit de fond, il s'agit plutôt d'une écoute «passive».
Elle a régulièrement l'occasion d'entendre des clients.

Interactions
Entretien 1 et 2
C parle le français tous les jours et plusieurs fois par jour. Elle le parle avec ses colocataires, ses camarades et des clients. Ils parlent de tout: de ce qui leur arrive, de problèmes de santé, de leurs loisirs, de leurs projets, parfois de politique, de leurs pays, etc.

Lecture et écriture
Entretien 1
C lit de plus en plus mais pas tous les jours (sauf si c'est pour l'EFM).
Elle lit des romans et des magazines.
C écrit tous les jours pour l'EFM et écrit occasionnellement une lettre.
Entretien 2
Elle ne lit plus que par obligation; pour l'EFM et pour le travail. Pour le travail, il s'agit de textes administratifs.
Elle écrit tous les jours pour le travail: des notes pour la personne qui lui succède au travail, des lettres de confirmation, elle remplit des papiers administratifs.

Corrections
Entretiens 1 et 2
C demande à tous les francophones de la corriger, car elle aime bien être corrigée. Certains interlocuteurs acceptent de le faire, mais beaucoup hésitent car ils craignent, disent-ils, qu'elle s'énerve. Pourtant, elle veut être corrigée et dit être très contente quand on la corrige.

Divers
Entretien 1
C. regrette que parmi ses camarades de l'EFM, il n'y en ait pas davantage qui parlent le français entre eux.
Entretien 2
C trouve qu'elle a beaucoup d'occasions de parler français mais elle trouve qu'elle parle trop avec des anglophones. Au début elle a parlé l'anglais parce que c'était plus facile et maintenant elle a de la peine à changer. C dit avoir beaucoup de

contacts avec l'extérieur, mais il lui arrive parfois d'avoir des problèmes de langue dans des situations qui nécessitent un langage spécialisé : les relations avec les assurances, avec un médecin, par exemple.

ETUDIANT D

Nationalité : Etats-Unis
Langue maternelle : anglais
Date des entretiens : 4 mai et 2 juin 1999

Situation

Au moment des entretiens (mai-juin 99), D est colocataire d'un appartement dans lequel vivent, à part lui, trois autres étudiants : une femme suisse alémanique (21 ans), un homme suisse alémanique (22 ans) et une femme suédoise (20 ans). La conversation entre colocataires se déroule tantôt en français tantôt en anglais. Seul D est étudiant à l'Ecole de français moderne. Il fait partie de la classe pré-propédeutique, c'est-dire une classe qui comprend les étudiants les plus faibles en français.
Précisons encore que cette situation de colocataire est nouvelle pour D. Il avait passé les six premiers mois de l'année académique en compagnie d'une femme autochtone ; celle-ci était bilingue (français-anglais) et la conversation se faisait essentiellement en anglais.

Derniers contacts avec le français

D a eu de nombreux contacts en français, soit avant les cours, soit pendant les interruptions de cours, soit lors de la pause de midi. Chaque fois ses interlocuteurs ont été des camarades de classe, donc des non-francophones. L'initiative de la conversation lui revient dans 50 % des cas. Les thèmes de discussion sont souvent liés à la vie universitaire : explications pour utiliser Internet, commentaires sur les devoirs à faire pour un cours, traduction et explication de mots non compris. Mais on y trouve aussi des sujets plus personnels : situation actuelle de D, son récent déménagement, la rupture avec son amie suisse, un voyage fait quelques jours plus tôt. On y trouve aussi de l'humour et du «small talk».
Si l'on remonte au jour précédent l'entretien, il apparaît que, dans un cas, D a passé tout un repas (2 heures environ) à parler français avec ses colocataires suisses alémaniques. Thème principal : la Californie.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
D écoute la radio en français quasiment tous les jours : intérêt pour les informations, la musique, les chanteurs français dont il s'efforce de comprendre les paroles. Ses postes préférés sont *Radio Nostalgie* et *Lausanne FA 102.8*. Il regarde également la télévision, mais moins qu'il n'écoute la radio. Il se rend en moyenne deux fois par semaine au cinéma et y voit des films français ou des films étrangers doublés en français.

Interactions
Concernant les interactions orales, les principaux interlocuteurs de D sont ses colocataires ainsi que ses camarades étudiants de l'EFM. Peu d'interactions avec des inconnu(e)s, et quasiment aucune avec des commerçants. Notons encore que D donne quelques cours privés d'anglais à des étudiants francophones, ce qui l'amène à leur donner des explications (grammaire, vocabulaire) en français.

Les principaux thèmes de discussions concernent la Suisse et les Suisses, les études, les voyages, les repas, à quoi il convient d'ajouter de nombreux moments de plaisanteries.

Lecture

D lit beaucoup. Au minimum 5 pages chaque soir, mais après l'achat d'un nouveau livre, il n'est pas rare qu'il lise 60 pages d'un coup. Au moment du premier entretien, il était en train de lire *L'Or* de Blaise Cendrars ; au moment du deuxième entretien, des nouvelles de Maupassant. Précisons que ces lectures n'étaient pas au programme de l'EFM ; par ailleurs D avait lu tous les livres requis pour les cours qu'il suivait. En plus des livres, D consacre de 15 à 30 minutes quotidiennes à la lecture d'un journal en français.

Corrections

Concernant la correction, une interlocutrice avec laquelle il est en correspondance par E-Mail, prend la peine de le corriger, ce qu'il apprécie beaucoup.
Un des gros problèmes linguistique de D est lié au statut de l'anglais. Dans bien des cas, dès que l'accent anglais est perçu par un interlocuteur, celui-ci passe à l'anglais. La suite de la conversation se déroule en anglais, et si la relation continue, l'anglais s'impose définitivement. «Lorsqu'on passe une fois à l'anglais» dit D, «on ne revient plus au français».

ETUDIANTE E

Nationalité : Colombie
Langue maternelle : espagnol
Date des entretiens : 6 mai, 9 et 23 juin 1999

Situation

Au moment des entretiens, E habite dans un village valaisan en compagnie de ses deux fils âgés respectivement de 23 et 17 ans. Les discussions entre mère et fils se déroulent toujours en espagnol, bien que les fils soient à l'aise en français. E a reçu une formation de juriste en Colombie et a travaillé pendant 13 ans comme juriste de l'Etat colombien. Elle est arrivée en Suisse pendant l'été 1998 et a été admise à l'EFM en octobre 1998 dans la classe pré-propédeutique, c'est-à-dire dans une classe qui comprend les étudiants les plus faibles en français.
Sa pratique du français n'a guère changé entre les trois entretiens ; par contre, à son avis, les entretiens ont modifié sa perception des échanges en français, ainsi que son attention par rapport à ce qu'elle entend : elle dit être plus attentive, ce qui lui permet de mieux comprendre.

Derniers contacts avec le français

Entretien 1
Le dernier échange en français remonte au repas de midi, pris dans un des restaurants de l'Université en compagnie de camarades de l'EFM, une Suisse alémanique et une Brésilienne. Durée environ 45 minutes. Sujets abordés : essentiellement les cours et les difficultés liées aux cours.
Entretien 2
Le dernier échange remonte à la veille, lors de sa leçon d'aérobic prise au Centre sportif de l'UNIL. Peu d'échanges véritables (sauf des salutations) avec les participant(e)s, chacun étant pressé de se préparer pour le cours, puis pressé de repartir à la fin du cours…Mais toutes les instructions sont données en français et E déclare les avoir bien comprises.
Entretien 3

Le dernier échange remonte à quelques minutes avant l'entretien, à la gare du métro. Attente du métro et trajet en compagnie d'une étudiante suisse alémanique de l'EFM ; conversation de 15 minutes environ sur l'EFM et sur les examens. Difficile de dire vraiment qui a pris l'initiative de la conversation.
En remontant à la veille, E fait part d'une conversation de 2 heures environ avec un ami francophone pendant le repas de midi. Thèmes de discussion : le travail de l'ami (ingénieur hydraulique), son projet d'aller travailler en Turquie, la situation politique de la Turquie ; elle a aussi parlé d'elle, de sa vie en Suisse, de l'Amérique latine que son interlocuteur connaît bien.

Habitudes par rapport à l'utilisation de français

Ecoute
Concernant la radio et la télévision, une évolution a eu lieu entre le premier et le dernier entretien ; au début, E n'utilisait ni l'une ni l'autre. Ensuite, elle se met à écouter la radio et se déclare satisfaite car elle comprend ce qui se dit. Elle regarde également parfois la télévision, mais comme elle ne peut capter que *TSR 1*, elle déclare que les programmes proposés ne l'intéressent guère.

Interactions
Concernant les interactions orales, elle rencontre régulièrement, en moyenne une fois par semaine, deux étudiants francophones avec qui elle passe plusieurs heures à parler. Les sujets les plus divers sont abordés, dans une écoute mutuelle attentive : vie quotidienne comparée entre la Suisse et la Colombie, relations hommes-femmes, problèmes du monde tels que la violence en Algérie, les tensions en ex-Yougoslavie, mais aussi des sujets plus légers touchant à la photographie, aux arts.
D'autres interactions fréquentes ont lieu avec ses camarades de l'EFM, pas forcément de la même classe qu'elle, mais toujours non francophones comme elle ; dans ces cas-là, les thèmes sont davantage liés à la vie de l'école, aux cours, aux sujets traités en classe, etc.
Dans son environnement immédiat, peu ou pas d'interactions : ses fils ne veulent pas parler français avec elle, alors que la plupart des voisins sont d'origine étrangère. Toutefois, le hasard la fait rencontrer régulièrement la concierge, une Italienne parlant mal le français qui la tient au courant de ce qui se passe dans et autour de l'immeuble.
E n'a quasiment jamais de contact avec des inconnus ou des commerçants. Une fois, à l'arrêt d'un bus, un homme relativement âgé lui a parlé ; il s'agissait apparemment plutôt d'une tentative de séduction !
D'une manière générale, en dépit de tout ce qui précède, E se sent isolée dans le monde francophone ; elle sent la présence d'une barrière qu'elle n'arrive pas à franchir, sauf dans le monde universitaire où elle communique facilement avec d'autres étudiants, mais en grande majorité non francophones.

Lecture et écriture
E lit les journaux et les magazines ; elle a un grand intérêt pour tout ce qui touche à la politique, au droit, à l'économie, aux arts. Elle aime particulièrement *Le Monde diplomatique*, mais lit avec plaisir les autres magazines qu'elle trouve à la bibliothèque de l'Université, ainsi que les quotidiens suisses : *Le Temps, 24 Heures, Le Courrier*.
Pour ce qui est de la langue écrite, E ne l'utilise guère que pour les devoirs requis par ses enseignants de l'EFM.

Corrections
Elle apprécie qu'on corrige ses erreurs. Les deux étudiants francophones qu'elle voit régulièrement le font parfois. Surtout, ils traduisent ou expliquent pour elle les mots populaires et/ou familiers qu'ils utilisent, ce qu'elle apprécie beaucoup.

ETUDIANTE F

Nationalité : Chine
Langue maternelle : chinois
Date des entretiens : 6 mai, 27 mai et 17 juin 1999

Situation

Au moment des entretiens, F habite à la maison d'étudiants des Falaises, à environ 30 minutes de Dorigny par les transports publics. Elle est arrivée en Suisse peu avant le début des cours, en octobre 1998 et a été admise à l'EFM dans la classe pré-propédeutique, c'est-à-dire dans une classe qui comprend les étudiants les plus faibles en français.
Des changements sont intervenus pendant la période couverte par les entretiens. D'une part F a trouvé deux emplois : enseignement du chinois, deux fois une heure par semaine à un francophone, à qui elle donne des explications en français ; également travaux de nettoyage dans un bureau, régulièrement après 17 heures.
D'autre part, les entretiens semblent avoir déclenché chez F un plus grand appétit de français : elle participe à davantage d'interactions langagières, elle essaie de comprendre les conversations qu'elle entend dans le métro, elle voit de moins en moins de Chinois(e)s.

Derniers contacts avec le français

Entretien 1
Le dernier échange s'est produit quelques heures plus tôt, au centre multimédia, avec une étudiante d'une classe parallèle (donc non francophone). Durée d'une dizaine de minutes sur les activités proposées au Centre multimédia. L'avant-dernière interaction remontait au petit-déjeuner au foyer d'étudiants : 5 minutes avec un étudiant malgache, sur le thème des études à Lausanne. C'est elle qui a pris l'initiative de l'échange.
Entretien 2
Le dernier échange remontait à la veille au soir, où F a partagé un repas, pendant une heure, avec d'autres étudiantes non francophones : une Italienne, une Malgache, une Chinoise. Thèmes de discussion : recettes de cuisine, les types de fromages, la musique qu'ils entendaient en parlant.
Entretien 3
Les derniers échanges s'étaient produits la veille : d'une part elle avait parlé avec une vieille dame en attendant le bus, cette dernière ayant pris l'initiative pour parler du retard des bus, des horaires (qui ne sont plus ce qu'ils étaient !) et du temps ; d'autre part, une fois parvenue à Dorigny, elle avait expliqué à une camarade comment faire les exercices à l'ordinateur.
En remontant le temps de quelques jours, F avait participé à une journée entière sur le thème Suisse-Chine organisée par les églises protestantes : l'occasion d'avoir de nombreuses interactions avec des francophones sur une longue période de temps.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
F écoute tous les jours la radio pendant un bref moment : de 10 à 20 minutes, essentiellement les informations et un peu de musique. Il lui arrive de regarder les informations à la télévision, mais c'est plutôt rare.

Interactions
Concernant les interactions orales, ses principaux interlocuteurs sont les étudiant(e)s de la maison des Falaises parmi lesquels il ne semble pas y avoir de francophones. Ils partagent la même cuisine et conversent soit en préparant le repas soit en partageant le même repas. Il arrive que la conversation se fasse en anglais

mais, selon F, c'est tout de même le français qui domine. Les thèmes de discussion : différences entre les pays, les coutumes, les attitudes de chacun face à la Suisse et aux Suisses, comment passer ses vacances, les hobbies de chacun, etc. Il semble que F participe de plus en plus à ces conversations.
En dehors du foyer d'étudiants et du campus de Dorigny, F n'a que peu d'occasions de converser. Elle ne s'en plaint pas d'ailleurs. Elle parle régulièrement français avec son élève de chinois, soit pour lui donner des explications, soit après le cours. Il lui arrive aussi d'échanger quelques mots avec le marchand de journaux au kiosque qu'elle fréquente ou de faire une rencontre dans le métro, mais c'est plutôt rare.

Lecture et écriture
Concernant la lecture, elle consacre tous les jours environ 30 minutes aux quotidiens : *24 Heures* et/ou *Le Matin* ; elle essaie de savoir ce qui se passe dans le monde, en particulier dans son pays, s'intéresse aux relations Chine-Europe, parcourt les résumés des films qui passent dans les salles du canton et consulte toujours les prévisions du temps. Elle a lu régulièrement le magazine *Elle*, qu'elle connaissait avant de venir en Suisse car il existe en chinois. Lors du dernier entretien, toutefois, elle déclare ne plus le lire.
F n'utilise la langue écrite que pour rédiger les travaux requis par les enseignants de l'EFM.

Corrections
Concernant les corrections, F apprécie qu'on en fasse. Un étudiant malgache du foyer des Falaises, qui parle bien français, la corrige parfois, de même que son élève de chinois. D'une manière générale F aimerait davantage d'interactions de ce type.

ETUDIANTE G

Nationalité : Suisse, Thurgovie
Langue maternelle : allemand
Dates des entretiens : 3 mai, 25 mai et 14 juin 1999

Situation

G suit les cours du Diplôme de langue et culture françaises de première année à l'EFM. Elle vient de Thurgovie où elle est enseignante dans les classes primaires. Pendant sa scolarité, elle a eu 4 heures de français par semaine pendant 5 ans. Elle a par ailleurs suivi 2 heures de français par semaine dans une école de langue et 25 heures par semaine pendant trois mois dans un pays francophone. Elle réside à Lausanne depuis la fin du mois d'octobre 1998 (début de l'année académique) et vit seule dans un appartement. Elle projette de faire des études à la faculté de Lettres de Lausanne dès la rentrée 1999.

Derniers contacts avec le français

Les trois fois, G a été en contact avec le français et l'a parlé durant la pause (de 4 à 30 minutes) quelques instants avant l'entretien. La discussion, avec d'autres étudiants non francophones, portait essentiellement sur les cours, un rendez-vous manqué et à «refixer».
Si l'on remonte un peu dans le temps, il apparaît que G a eu l'occasion de s'exprimer en français la première fois 3 jours, la deuxième fois un jour et la troisième fois trois heures avant l'entretien.
Les deux premières fois, il s'agissait d'une conversation, portant sur les études, les loisirs et la vie privée, avec une cousine et une tante francophones. La conversation a duré la première fois près de 1h30, la deuxième fois environ 3 heures. G précise

qu'elle voit sa tante et sa cousine 2 fois par mois et qu'elles se téléphonent 1 fois par semaine (l'initiative étant partagée). Ce sont les seules personnes francophones avec qui elle a l'occasion de parler, les autres personnes étant non francophones.
La troisième fois, G a parlé pendant environ 1 heure avec des étudiants de l'UNIL qu'elle ne connaissait pas, francophones et non francophones. La discussion a porté sur les études et la vie privée, mais aussi sur un nouvel endroit où manger et sur le résultat des votations fédérales, en particulier le refus de l'assurance maternité. G précise que si elle n'éprouve pas de difficultés à s'exprimer en français pour tout ce qui concerne les études, les loisirs et la vie privée, elle trouve plus difficile de s'exprimer sur des sujets politiques (ou demandant un vocabulaire spécifique) même si elle a acquis le vocabulaire en lisant les journaux. G dit apprecier de pouvoir parler avec des francophones mais surtout de les **entendre** parler.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
En ce qui concerne les médias, lors du premier entretien, G dit écouter surtout la radio lorsqu'elle est chez elle, en particulier *RSR LA PREMIÈRE* le matin, pour les informations et l'émission *Microclimat*, *LAUSANNE FM*, pour la musique, le reste du temps. Elle ne regarde que rarement la télévision.
Lors du deuxième entretien, G indique que ses habitudes ont peu changé, qu'elle écoute avant tout la radio, mais qu'elle essaie, aussi souvent que possible, de regarder le *TJ* de la *TSR*, le soir. En outre, elle écoute souvent des disques de chansons françaises (Renaud, Bruel, Brassens, Dion, etc.). Elle n'ajoute rien de nouveau lors du troisième entretien.

Interactions
Dans l'ensemble, lors du premier entretien, G estime avoir régulièrement des interactions en français. Elle parle français toute la journée et tous les jours, le plus souvent cependant avec des camarades de cours non francophones. Elle relève encore que, lorsqu'elle n'a pas parlé français quelque temps, comme pendant les vacances où elle est rentrée en Thurgovie, elle a des difficultés à trouver les mots les premiers jours. Elle indique encore qu'il est plutôt rare qu'elle parle avec les voisins ou les commerçants.
Lors du deuxième entretien, elle tire le même bilan de sa pratique du français, mais elle précise qu'elle va chercher du travail à Lausanne pendant l'été.
A la fin du troisième entretien, G indique qu'elle prend le temps (quand elle l'a) de parler avec sa voisine, une vieille dame francophone, mais que c'est toujours celle-ci qui entame la discussion. G remarque enfin que les questions posées l'ont fait réfléchir à ses pratiques langagières au quotidien et l'ont amenée à modifier certains comportements. Ainsi, elle cherche à entrer plus souvent en contact avec des francophones; c'est pourquoi elle prend le temps de bavarder avec la voisine qu'elle croisait mais saluait sans s'arrêter auparavant. Il est aussi intéressant de remarquer (mais c'est peut-être l'exception qui confirme la règle) qu'avant le troisième entretien elle a parlé à l'UNIL avec un groupe d'étudiants francophones et non francophones qui n'étaient pas des camarades de cours. De même, plutôt que de rentrer chez elle, elle a des projets de vacances en France et cherche du travail à Lausanne en attendant la rentrée universitaire.

Lecture et écriture
Pour ce qui est de la lecture, G relève qu'elle lit tous les jours 15 à 20 minutes, le soir, le journal (*24 Heures*) et/ou des romans – pas seulement pour les cours, car elle aime à la fois les romans et lire. Quant à l'écriture, ayant deux correspondants francophones, elle leur écrit régulièrement deux fois par mois à chacun. Ce sont des

lettres amicales dont les sujets essentiels sont les études, la vie privée, les loisirs. G n'apporte pas d'autres éléments lors des deux autres entretiens.

Corrections

A la question de savoir si certains de ses interlocuteurs la corrigent, G précise, dès le premier entretien, que c'est une demande de sa part, qu'elle ne ressent jamais d'embarras à être corrigée, qu'au contraire «elle aime bien». Dans le cadre d'un travail qu'elle doit présenter à l'EFM, elle note, chaque fois qu'on la corrige, ce qu'elle a dit et la correction qui lui a été faite.
Elle remarque que, ses interlocuteurs étant souvent des non francophones, lorsqu'elle a parfois des doutes sur une correction que l'un de ceux-ci vient de faire ou des doutes sur un mot, une structure, etc., elle s'adresse à ses parentes francophones, vérifie dans une grammaire, mais qu'elle ne demande jamais aux professeurs. Ces éléments indiqués lors du premier entretien sont confirmés par la suite sans modification ni ajout.

ETUDIANTE H

Nationalité : Sud-africaine
Langue maternelle : anglais
Dates des entretiens : 3 mai, 21 mai et 18 juin 99

Situation

H suit les cours du Diplôme de langue et culture françaises de première année à l'EFM. Elle réside avec sa famille à Lausanne depuis un peu plus de 2 ans. Son père est francophone, sa mère anglophone et la langue parlée à la maison est l'anglais – son père lui a toujours parlé anglais. Avant d'entrer à l'EFM, elle a suivi un cours de français de 20 heures par semaine pendant 6 mois.
Lors des deux premiers entretiens, en dehors des cours, H travaille à temps partiel dans un magasin de jouets en milieu francophone. Lors du troisième entretien, cette étudiante a changé d'activité : elle travaille à plein temps dans une entreprise dont le patron est anglophone et les employés bilingues (français comme langue maternelle). H a choisi de parler français avec ses collègues. Elle vient d'effectuer ses 4 premiers jours.

Derniers contacts avec le français

Lors des deux premiers entretiens, H a été en contact avec le français et l'a parlé durant la pause (environ 15 minutes) quelques instants avant l'entretien. La discussion, avec d'autres étudiants non francophones, portait essentiellement sur les activités du week-end – la veille, les entretiens ayant lieu un lundi.
A part ces instants où le français a été utilisé pendant les pauses, H donne, lors du premier entretien, les précisions suivantes : il a eu l'occasion de parler français deux jours avant, toute la journée, au travail, avec des collègues et des clients. Avec les collègues, francophones, il s'agissait d'imaginer un projet pour passer ensemble des loisirs; quant aux clients, eux aussi pour la plupart francophones, il s'agissait de leur donner des renseignements et des explications (situer, donner un mode d'emploi, conseiller, etc.). Si l'initiative de l'échange est partagée avec les collègues, ce sont, en revanche, les clients qui généralement prennent cette initiative. Les discussions avec les collègues ont lieu essentiellement durant une pause de 1 heure 15 et tournent le plus souvent autour du travail et des loisirs. Les échanges avec les clients peuvent durer de 2 secondes à trois quarts d'heure et concernent bien évidemment les jouets et tout ce qui touche au jeu et à l'enfant.

Lors du deuxième entretien, H avait parlé français au téléphone le matin même. Il s'agissait d'une personne francophone inconnue de H qui appelait pour se plaindre. La discussion a duré entre 5 et 10 minutes.
Lors du troisième entretien, H a parlé français environ 30 minutes avant avec ses nouveaux collègues. Elle a posé quelques questions sur son nouveau travail et ils se sont raconté des anecdotes.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute
Lors du premier entretien, H dit qu'elle n'écoute pas la radio, mais de la musique (cassettes et CD) pas forcément francophone. Quant à la télévision, elle la regarde souvent, environ 4 heures tous les jours, avec une préférence pour les films, les documentaires culturels, les divertissements. Elle relève qu'elle a aussi une activité d'écoute du français au téléphone.
Lors du deuxième entretien, si rien n'a changé en ce qui concerne la télévision, elle indique qu'elle a commencé à écouter la radio (*Radio Framboise*) pour la musique et les informations au moins trois fois par jour. A ce propos elle dit être frappée par le langage familier utilisé sur les ondes entre les animateurs.
Lors du troisième entretien, H indique que, là où elle travaille, la radio est allumée tout le temps sur une station lausannoise qui diffuse essentiellement de la musique, des chansons, quelques interventions concernant divers événements lausannois, des sorties culturelles. Par ailleurs, H écoute des chanteurs français à la maison.
En ce qui concerne la télévision, les habitudes de H n'ont pas beaucoup changé si ce n'est qu'elle passe un peu moins de temps devant le petit écran.

Interactions
Dans l'ensemble, lors des deux premiers entretiens, H a le sentiment d'avoir régulièrement des interactions en français (sauf évidemment dans sa famille), car n'ayant pas d'amis anglophones, la langue de communication est essentiellement le français. Elle parle toujours français au travail, avec des francophones pour la plupart, et hors des salles de classe avec des camarades le plus souvent non francophones. Avec ces derniers, elle a des échanges concernant les cours, les loisirs et ce qu'elle appelle des «échanges interculturels» au cours desquels ils relèvent et expliquent certaines différences et ressemblances dans les modes de faire de chaque culture.
Lors du troisième entretien, H indique qu'elle parle français tous les jours sur son lieu de travail avec ses collègues lors des pauses (15 à 30 minutes). Pour l'instant, elle fait connaissance avec eux, pose des questions relatives à son travail, écoute et raconte des anecdotes. L'initiative des échanges est partagée.
Lors du deuxième entretien, H avoue être gênée par l'emploi de l'argot ou du parler jeune. Elle trouve difficile de savoir s'il s'agit de termes, de structures familières ou non et craint les faux emplois. Lorsqu'elle a des doutes à ce sujet, elle s'adresse à son père ou consulte éventuellement un dictionnaire, dans le cadre d'un échange avec ses collègues, elle pose directement la question. Lors du troisième entretien, H redit son étonnement et ses interrogations sur l'emploi de l'argot/parler jeune : une de ses collègues ne parle que de cette façon.
Par ailleurs, H a le sentiment qu'il lui manque «des petites expressions de tous les jours», sans grande portée au niveau du sens, mais fondamentales dans les échanges.
En outre, H est consciente de parler un français avec beaucoup de «faux plis» qui sont pour elle difficiles à effacer; pour se corriger il ne suffit pas qu'on lui répète un terme ou une structure, il lui faut un raisonnement logique.

Enfin, elle relève que les entretiens que nous avons eus l'ont fait réfléchir à ses pratiques et l'ont décidée à s'astreindre à des exercices d'écriture même s'ils n'étaient pas corrigés.

Lecture et écriture

H lit chaque jour une fois avant de se coucher. Elle lit «tout (journaux, magazines, romans), sauf la science-fiction». Pour ce qui est d'écrire, elle le fait «quand c'est nécessaire», pour des lettres officielles par exemple et pour les travaux demandés à l'école. H n'ajoute rien de nouveau lors du deuxième entretien.

Lors du troisième entretien, si les habitudes de lecture de H n'ont pas changé, elle a décidé, pendant cette période où il n'y a plus de cours et où tous les travaux d'écriture qu'elle a à effectuer sont en anglais, d'écrire pour elle, une fois par semaine au moins, un texte dans lequel elle expose un «problème» (situation, fait de société) et exprime son opinion, une prise de position en essayant d'argumenter.

Corrections

Selon H, il y a tout le temps des interlocuteurs qui la corrigent : son père, des amis et au travail les collègues aussi bien que les clients. Elle perçoit très bien ces interventions, mais trouve gênant lorsqu'il s'agit de personnes inconnues (notamment les clients du magasin) qui corrigent d'un ton peu amène, «méchant», ou se mettent à donner des explications. H n'ajoute rien de nouveau lors du deuxième entretien.

Lors du troisième entretien, H indique que ses amis et son père continuent de la corriger ainsi que, de temps en temps, ses nouveaux collègues, parce qu'elle le leur a demandé. Elle est contente qu'on la corrige mais tout à fait agacée par les fautes qu'elle fait. Elle sait ce qui ne va pas lorsqu'on relève une de ses fautes, mais n'arrive pas encore à «dire juste» dans le flux de la parole.

ETUDIANTE I

Nationalité : Brésilienne
Langue maternelle : portugais
Date des entretiens : 4 mai, 25 mai et 15 juin 1999

Situation

I est mariée à un francophone, elle vit en Suisse depuis 1995. Avant d'entrer à l'EFM en classe propédeutique l'année passée, elle a appris quelques rudiments de français dans sa famille avec ses beaux-frères francophones. Au moment des entretiens elle suit la classe de Diplôme 1ère partie, ce qui signifie un niveau relativement élevé.

Derniers contacts avec le français

Avant le premier entretien, I venait d'arriver à l'EFM et avait été en contact avec le français par le biais de la radio durant une heure. Avant les deuxième et troisième entretiens, I venait de passer 30 minutes à l'EFM à parler en français avec ses camarades lors de la pause de midi. Elle avait eu plusieurs autres contacts pendant les pauses entre les cours. Ses interlocuteurs étaient des camarades de classe non francophones et leurs échanges concernaient les cours et la vie universitaire.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute

Elle écoute environ 1 à 2 heures par jour la radio *RSR, France info., France culture*. Elle regarde la télévision chaque jour, pour les informations, des émissions documentaires, des reportages ou des films.

Interactions
I a l'habitude de s'exprimer en français hors du contexte universitaire. Toutes ses conversations de vie quotidienne chez elle avec son conjoint se font en français. La veille de notre premier entretien, elle avait eu une conversation de 3 heures environ avec sa belle-mère suisse. La discussion avait porté sur son avenir professionnel, ses engagements. C'est elle qui avait engagé la conversation. Avant notre deuxième entretien, le matin, elle avait bavardé pendant 1 heure 30 avec une copine portugaise sur le thème des enfants dans la vie d'une femme. Avant le troisième entretien, elle avait passé une soirée à bavarder avec des camarades de diverses nationalités sur les divers événements d'un voyage effectué ensemble en France.
Par ailleurs, elle a de petites conversations quotidiennes en français de 5 à 30 minutes sur des échanges d'informations avec des membres de sa famille ou ses voisins.
Elle s'exprime spontanément en français de vive voix ou au téléphone dans toutes les démarches administratives, sociales et médicales sans avoir recours à sa langue maternelle.
Enfin, elle rencontre régulièrement un groupe de francophones lors de réunions de discussions autour d'oeuvres philosophiques.

Lecture et écriture
En plus des ouvrages au programme à l'EFM bien sûr, elle lit régulièrement le quotidien *24 heures* et un hebdomadaire régional l'*Hebdo*, des romans pour son propre plaisir ou des ouvrages de philosophie ou sociologie dans le cadre de son groupe de rencontre.
Elle écrit en français presque tous les jours pour elle-même.

Corrections
Elle estime qu'elle fait encore trop d'erreurs de prononciation et de rythme pour pouvoir se considérer d'un niveau de langue française courant. Elle accepte volontiers d'être corrigée même si cela la gêne parfois.

ETUDIANTE J

Nationalité : Péruvienne
Langue maternelle : espagnol
Date des entretiens : 3 mai et 26 mai 1999

Situation

J vit en Suisse depuis 1996. J est célibataire, elle vit seule dans un appartement. Elle est hôtesse d'accueil au CHUV depuis un an. Avant d'entrer à l'EFM, elle avait quelques notions de français avant d'entrer au niveau propédeutique en 1996. Au moment des entretiens elle suit la classe de Diplôme 1ère partie, ce qui signifie un niveau relativement élevé.

Derniers contacts avec le français

Avant le premier entretien, le dernier contact de J avec le français datait de la veille. Elle avait parlé avec des collègues, sur son lieu de travail, pendant 10 minutes avant de rentrer chez elle, sur des questions de vie privée. Le soir, elle avait bavardé au téléphone pendant 30 minutes avec une amie non-francophone à propos d'une rencontre qu'elle avait faite. Avant le deuxième entretien, J venait de passer 15 minutes à l'EFM à parler en français avec ses camarades lors d'une pause à la cafétéria. Elle avait eu plusieurs autres contacts pendant les pauses entre les cours. Ses interlocuteurs étaient des camarades de classe non francophones et leurs échanges concernaient les cours et la vie universitaire. Deux jours avant, dans le train, elle avait rencontré quelqu'un de langue anglaise et avait bavardé en français

lors de ce voyage de 2 heures 30, sur les habitudes suisses et l'adaptation des étrangers à certaines coutumes, puis sur ses loisirs préférés.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute

Elle écoute environ 15 minutes par jour, le matin, la radio *RSR*. Elle regarde la télévision *TSR* ou *TF1* chaque jour, pour les informations ou des films en français.

Interactions

Ses communications au travail s'effectuent en français et dans sa vie privée, elle communique dans sa langue maternelle, l'espagnol, et en français, selon ses interlocuteurs.
Elle a des conversations quotidiennes en français de 10 à 30 minutes en moyenne sur des questions courantes d'organisation avec ses collègues du CHUV et avec les patients. Elle rencontre parfois ses voisins et échange quelques services nécessitant quelques brèves interventions en français
Elle s'exprime spontanément en français de vive voix dans la rue ou au téléphone dans toutes les démarches administratives, sociales et médicales même si ses interlocuteurs ne sont pas francophones.

Lecture et écriture

En plus des ouvrages à étudier pour ses cours à l'EFM bien sûr, elle lit régulièrement le quotidien *24 heures* et parfois des romans pour son propre plaisir.
Elle écrit en français essentiellement pour les démarches administratives et parfois des cartes lorsqu'elle part en voyage.

Corrections

Elle estime qu'elle arrive à se débrouiller en français mais reconnaît qu'elle a encore beaucoup de difficultés pour atteindre un niveau de français courant, fluide. Elle accepte volontiers d'être corrigée, consciente de l'efficacité des corrections sur les échanges linguistiques de la vie quotidienne.

ETUDIANTE K

Nationalité : Argentine
Langue maternelle : espagnol
Date des entretiens : 4 mai, 25 mai et 12 juin 1999

Situation

K est mariée à un suisse bilingue, allemand et français. Elle vit en Suisse depuis 1995. Elle donne des cours d'espagnol à des Suisses romands. Avant d'entrer à l'EFM, elle a suivi un cours de français de 10 heures par semaine pendant 6 mois. Au moment des entretiens, elle suit la classe de Diplôme 1ère partie, ce qui signifie un niveau relativement élevé.

Derniers contacts avec le français

Avant le premier entretien, K avait été en contact avec le français en écoutant les informations à la radio durant une heure. La veille, elle avait eu une conversation téléphonique avec un membre de sa famille à propos de vacances à organiser.
Avant le deuxième entretien, K venait de passer 30 minutes à l'EFM avec ses camarades pour préparer un travail en français. Le matin, elle avait rencontré une voisine avec laquelle elle avait bavardé à propos des enfants de l'immeuble.
Avant le troisième entretien, K avait eu plusieurs contacts en français avec d'autres étudiants non-francophones pendant les pauses entre les cours. Leurs échanges concernaient les cours, les examens et la vie universitaire. La veille, elle avait passé

une soirée avec des amis et elle avait eu l'occasion de participer à des échanges sur les votations en Suisse et sur leurs projets divers pour l'été à venir.

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoute

Elle écoute la radio *RSR* tous les matins pour les informations.
Elle regarde la télévision *TSR* ou *TF1* environ 5 heures hebdomadaires, pour les informations ou des films. Elle apprécie certaines émissions telles que *Temps présent, A bon entendeur.*

Interactions

Ses communications privées au quotidien s'effectuent en français avec son mari.
Elle a des conversations quotidiennes en français entre 1 à 3 heures sur des questions courantes de vie avec des proches: sa belle-famille et ses voisins.
Elle s'exprime en français avec ses élèves de cours privés.
Elle prend souvent l'initiative de s'exprimer en français même avec des non-francophones.
Elle s'exprime spontanément en français de vive voix dans la rue ou au téléphone dans toutes les démarches administratives, sociales et médicales même si ses interlocuteurs ne sont pas francophones.
Elle participe à des débats sur des sujets d'actualités avec des amis lors de soirées.
Elle éprouve plus de difficultés à s'exprimer spontanément en français au téléphone.

Lecture et écriture

Elle lit régulièrement un quotidien *24 Heures* ou *Le Temps* et un hebdomadaire *L'Hebdo* car elle s'intéresse à la vie politique et sociale de la région. Elle aime lire des romans policiers même si la langue lui échappe parfois.
Elle écrit en français essentiellement pour les travaux universitaires.

Corrections

Elle estime qu'elle a un niveau moyen, elle se sent insécurisée et gênée quand elle a conscience de ses erreurs, quand le rythme est rapide ou selon les accents français.
Elle accepte volontiers d'être corrigée.
Durant la période des entretiens, elle a pris conscience des différentes situations de communication qui engendrent pour elle des comportements différents : certaines interactions sont aisées, par exemple dans le cadre de l'université, d'autres plus difficiles, notamment au téléphone.

Georgette BLANC
Raymond CAPRÉ
Bénédicte LE CLERC
Claudine REYMOND

128

Annexe : Grille pour les entretiens à l'Ecole de français moderne

NOM : .....

Situation : .....

.....

.....

.....

En dehors de la salle de classe

Quand avez-vous été en contact pour la dernière fois avec la l.fr. (E/P) ? • nature du contact ? • durée ?	
Quand avez-vous parlé fr. pour la dernière fois ? • nature ? • durée ?	
Catégorie d'interlocuteur : • membre famille ? • ami/e ? • connaissance (collègue, voisin, etc.) ? • inconnu (ds rue, transports, etc.) ? • personne fournissant un service ? • personne dans le cadre du travail ?	
Francophone ou non ?	
Qui a pris l'initiative de l'échange ? • durée ? • thème ?	

LS - XX

Habitudes par rapport à l'utilisation du français

Ecoutez-vous la radio ? Regardez-vous la tv ? • fréquence ? • types d'émission ? • autres activités d'écoute ?	
Avez-vous régulièrement des interactions en fr. ? • fréquence ? • types d'interlocuteurs ? • thèmes habituels ?	
Lisez-vous et écrivez-vous en fr. ? • fréquence ? • types de lectures ? • types d'écrits ?	
Avez-vous des interlocuteurs qui vous corrigent ? • comment ressentez-vous cela ? (satisfaction, mécontentement ?)	
divers	

Université de Neuchâtel: Enquête sur les pratiques effectives effectuée auprès d'étudiants du Séminaire de français moderne, unité d'enseignement et de recherche de français langue étrangère.

Il s'agit d'un groupe d'étudiants (une vingtaine) qui suivent un cursus de français langue étrangère au Séminaire de français moderne. Ils sont en première année. Ces étudiants suivent avec moi un cours d'expression orale qui m'a semblé particulièrement propice à servir de cadre à la petite enquête qui suit. Les langues de ces étudiants étaient les suivantes: allemand, anglais, espagnol, roumain, kurde, turc, chinois, portugais, persan, polonais

Première partie: j'ai demandé aux étudiants de m'indiquer (après réflexion) s'ils avaient des habitudes de communication en français, des réseaux francophones et de m'expliquer comment et pourquoi oui ou non.

Voici un résumé de leurs réponses:

Je suis polonaise, je vis à Berne, mais mon mari est francophone. A la maison nous parlons donc en principe le français. Mais comme mon mari travaille à Berne, il a souvent des amis germanophones alors souvent nous parlons allemand. Ici au SFM je parle souvent polonais avec mes copines et de temps en temps un mot ou deux de français mais je n'ai pas de réseaux francophones ici à Neuchâtel.

Je suis iranienne, je vis ici avec ma fille et mon mari. A la maison nous parlons persan parce que nous voulons que notre fille maîtrise cette langue. J'ai une amie qui parle espagnol et anglais alors toutes les deux nous parlons français. Ici à l'université, je parle peu, je pars aussitôt après les cours pour rechercher ma fille à la crèche.

Je travaille comme réceptionniste dans un hôtel et là je dois souvent parler français. D'ailleurs je déteste devoir répondre au téléphone en français, je ne comprends jamais tout à fait ce que l'on me dit. Sinon à la maison je parle espagnol avec mon mari. Nous avons des amis francophones alors il arrive que l'on passe une soirée entière à parler français.

Je travaille dans les cuisines d'un restaurant et là on ne parle que français, sinon je ne parle que ma langue maternelle (même réponse de nombreux étudiants de langue maternelle différente).

Le seul endroit où je parle le français est le SFM. Dès que j'en sors je ne parle plus. Un mot par-ci par-là, ce n'est pas un réseau comme vous l'avez expliqué.

Je suis Brésilienne, je vis dans une famille germanophone, je parle donc le plus souvent allemand. Mais je parle mieux le français que l'allemand alors je viens tous les jours à Neuchâtel pour faire du français. Je n'ai pas de réseau francophone.

Deuxième partie: j'ai demandé aux étudiants de m'indiquer la dernière véritable conversation qu'ils avaient eue en français. J'ai insisté sur les points suivants:

1) il fallait qu'il y ait eu vraiment échange;

2) on pouvait considérer comme conversation en français, toute conversation qui se serait déroulé en français au moins un certain temps – même si elle avait finalement passé à une autre langue;

3) par conversation en français on pouvait entendre une conversation dans laquelle on employait de temps en temps des mots d'une ou d'autre langue(s).

Cette enquête a eu lieu un mardi, voici les réponses obtenues, notées sur le vif:

- vendredi passé, avec des amis du SFM
- la semaine dernière avec des amies du SFM
- avec une copine, une longue conversation la semaine dernière
- hier, conversation informelle
- hier soir, invitation à la Cité universitaire
- le week-end dernier, j'ai tenu un stand à Berne dans une foire-exposition et j'ai parlé français, expliqué en français ce que mon stand montrait (l'élevage des chevaux islandais)
- la semaine dernière j'ai enseigné le français, et j'ai parlé français aux élèves
- le week-end passé j'ai téléphoné à des amis israéliens avec lesquels je parle français
- hier soir avec mes colocataires, je parle français avec eux
- dimanche, j'ai eu une discussion politique au café du Soleil à Saignelégier
- la semaine dernière j'ai été commissaire de course pour le tour du canton de Neuchâtel (course à pied) et j'ai dû m'expliquer avec des automobilistes, justifier la fermeture de la route, etc.
- dimanche soir, à Genève, parce que j'ai été témoin d'un accident et j'ai parlé avec les gens puis avec la police.
- dimanche, à la réception de l'hôtel où je travaille, un client m'a raconté une partie de sa vie, nous avons discuté une bonne heure.

Thérèse JEANNERET

Université de Neuchâtel: entretien avec une étudiante mexicaine sur sa vie quotidienne à Neuchâtel

1 Q alors je voulais d'abord vous . vous demander si vous pensez que le bilinguisme pour vous hein c'est quelque chose de bien . c'est c'est un avantage ou bien c'était plutôt un inconvénient

2 I c'est un avantage

3 Q pourquoi

4 I parce que .. bon euh . surtout dans les .. euh niveaux professionnels . euh . on a plus de possibilités . de . trouver un autre travail si on parle deux langues . et: mais .. et c'est c'est surtout important pour moi parce que . je fais la linguistique appliquée alors dans mon domaine c'est . c'est très nécessaire de parler plusieurs langues . plusieurs . plu plusieurs on dit' c'est plutôt le . l'anglais qui est. répandu chez nous . mais aussi on é on étudie un peu . la le français . oui

5 Q mhm mhm

6 I oui c'est un . c'est un grand avantage parce que euh le l'anglais par exemple c'est obligatoire

7 Q mhm

8 I à l'école secondaire et quand il n'y a pas: de bonnes connaissances à l'école secondaire . quand on arrive à . à . au niveau supérieur il y a des . grands désavantages . par rapport aux autres étudiants qui ont . eu une bonne formation à l'école secondaire

9 Q mhm

10 I concernant l'anglais

11 Q mhm

12 I concernant l'anglais (très bas)

13 Q puis maintenant qu'est-ce qui est le plus difficile quand on apprend une langue étrangère . pour vous

14 I pour moi le plus difficile c'est .. une . je pense qu'il s'agit d'un cas très particulier mais maintenant par exemple j'étais . je me suis rendu compte que pour me débrouiller (= <devruje>) . dans la vie quo . dans la vie quotidienne . il me . je ne suis pas . très capable de . par exemple pour euh . les choses les plus essentielles . pour moi le plus difficile c'est . établir une bon . ne . conversation . **pas** une bonne conversation mais . parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprend pas quand je vais . demander quelque chose au magasin . ou bien quand il s'agit de demander des renseignements .. parfois il me semble que je ne m'exprime pas très bien . je sais pas si c'est parce que . je suis (xxx) ou bien la personne euh . les choses que je demande . ne sont pas très logiques . peut-être pour moi . comme je suis étrangère . ce sont des choses . euh . mhm . qui . dont je dans (?) . ce sont des choses que je connais pas mais les autres personnes connaissent

15 Q mhm

16 I alors pour moi le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie . quotidienne . dans ce cas-là

17 Q oui

18 I mhm

19 Q donc c'est plus difficile dans la vie quotidienne que pendant les cours par exemple

20 I oui .. oui . parce que par exemple je me rend compte que mes mes collègues & mes copains . dans les cours . ils ont les mêmes . les mêmes difficultés que moi pour comprendre la théorie

21 Q mhm mhm
22 I aussi l'autre désav & l'autre inconvénient pour moi c'est que . quand le professeur est en train de parler . il euh il nomme des . il (?) . des villes . ou bien . les noms des écrivains . que . qui sont très . un peu . parfois un peu inconnus pour nous ou bien je me par exemple dans les cours de littérature . les les personnes les . la plupart de mes copains . ils sont . suisses allemands . et . ils connait . je pense qu'ils ont les bases (...) ses . leurs bases . concernant euh l'histoire de la littérature française . et . et XXX par exemple les noms surtout . des écrivains . mais . par exemple il y a le cours de grammaire . et . dans ce cas-là . et . nous avons le même type de questions . les mêmes fautes et . je pense que . euh . il n'y a pas beaucoup des . des différences entre . les suisses allemands par exemple j'ai l'impression que les suisses allemands . pour eux c'est plus facile d'apprendre le français parce que quand même ils ont . ils ont été entourés par . quelques mots quand il était petits
23 Q oui
24 I mais pour . pour nous c'est plus difficile les mots en français étaient . très très extraordinaires . on avait pas l'occasion
25 Q un peu exotiques
26 I oui oui (rire) et . mais nous je pense que . on a plus plus ou moins les mêmes . les mêmes difficultés et . oui . c'est vrai que . ça dépend d'un d'un d'un certain sujet .. oui je pense que euh c'est un . l'obstacle c'est . pour moi c'est . la . la distance géographique d'abord
27 Q mhm
28 I euh .. oui je pense que c'est seu seulement
29 Q un obstacle (très bas et vite) maintenant . tout à l'heure vous avez dit que . quelquefois il y a des problèmes de communication avec les gens . en dehors de l'université hein' . alors quand vous avez . un problème de communication qu'est-ce que vous faites ... par exemple quand vous êtes
30 I je vais faire le tour
31 Q vous faites le tour . c'est-à-dire
32 I ui . je . par exemple . c'est . si . la personne ne me comprend pas j'essaie de lire . mais par exemple si je XXX je dois l'écrire le mot . si je connais pas un mot . je dois décrire le mot dont je veux parler . ça dépend aussi de la personne avec laquelle je suis en train de parler . par exemple s'il s'agit d'une .. d'une . on utilise parfois comme como co (?) . l'anglais . parfois
33 Q mhm
34 I si la personne ne me comprend pas .. et . oui c'est ça que . ou bien . ou bien je décris le mot
35 Q mhm qu'est-ce que ça veut dire décrire le mot'
36 I par exemple . si je vais chez si j'ai je ne connais pas le mot . euh un mot como <kɛsk>· je dis l'objet qu'on utilise pour mettre ou pour garder . mes lunettes par exemple . alors je décris le mot et la personne me dit ah c'est ça . oui c'est ça comme on établit . on arrive à comprendre . mais (xxx) avec mes . les . mes copains mais par exemple si si c'est dans la <ru> (=rue) ou bien par téléphone les cas c'est plus difficile . heu . je . euh . ce que je fais parfois je dois partir (rire) et . essayer de reformuler . ou bien de comprendre . seule . ce que la personne m'a dit et comment est-ce que je dois m'adresser pour aller autrefois .
37 Q mhm
38 I peut-être plus tranquille ou mieux re&renseigner
39 Q oui d'accord . oui ... maintenant le . bon . vous apprenez le français à l'université hein . et puis . vous apprenez aussi le français en dehors de l'université . quand vous êtes dans les magasins . au cinéma etc. alors est-ce

que vous avez l'impression que vous apprenez mieux le français à l'université qu'à l'extérieur' ou bien est-ce que c'est deux . variétés différentes de français' . euh . est-ce que c'est la même chose d'apprendre le français à l'université et puis à l'extérieur ou bien est-ce que c'est des choses différentes ... qu'est-ce que vous pensez

40 I oui c'est . je pense que c'est . c'est différent . mais quand même . parfois . mhm . euh .. moi je . je . parfois j'ai l'impression que ce sont des choses des choses très différentes parce que . quand je sors je pense pas . au f- quelque phénomène como . l'utilisation du passé simple . dans dans . quand j'ai le temps pour réfléchir et écouter tranquillement la conversation de quelqu'un qui . qui est dans la rue . mhm moi je réfléchis . mais quand la la personne dans la rue s'adresse à moi je pense pas . aux . phénomènes . linguistiques ou . à la théorie que j'apprends . dans les cours . et aussi euh . je pense que c'est un peu pareil parce que . les les professeurs utilisent beaucoup les phrases qui . qu'on qu'on peut utiliser pour se débrouiller . dehors parfois oui c'est c'est la même chose . mais . mais ça dépend de la situation

41 Q mhm

42 I de oui je pense . mais .. malgré ma- malgré les efforts de professeurs . on on peut pas tout apprendre . et par exemple moi je pense par exemple je suis le cours de . de expression écrite . et moi j'avais (xxx) j'avais besoin de de rédiger une lettre pour l'assurance maladie . et moi je ne me sentais pas capable de d'expliquer . et j'avais . je pense que j'avais . euh . je pensais que c'était nécé j'avais les outils . nécessaires . mais au moment d'e d'essayer et de . pratiquer vraiment ce qu'on apprend à l'école . parfois je me sens un peu incapable . je vois qu'il y a un déséquilibre de ce qu'on apprend à l'éco- parfois je me sens un peu isolée . parce que . (xxx) seulement dans les matins qu'on a . le matin qu'on aprendre un peu . de la vie . mais après la l'université . bon si je parle avec quelqu'un dans la rue pour demander quelque chose . mais . je me sens quand même un peu isolée . de la culture . c'est . je m'adresse seulement pour les choses . parfois les choses les plus nécessaires . il y a . j'ai eu au trois jours que . j'ai . j'ai j'ai j'ai parlé seulement . j'ai dit bonjour à la personne qui est à la bibliothèque par exemple le soir . et jusqu'au . rentrer à la maison . je parle pas le français . alors parfois je me sens un peu . isolée et je vois que . que je dois . faire plus des efforts pour pratiquer ce que j'apprends le matin oui parce que parfois . j'ai pas . c'est c'est il n'y a pas encore une une correspondance . c'est très éloigné . oui

43 Q est-ce que vous . vous avez souvent connu des . des situations de malentendu

44 I oui

45 Q oui .. vous pourriez peut-être raconter euh des anecdotes . des . des malentendus qui que vous avez connus

46 I oui par exemple . quand un . je me sou . je me souviens . la première fois euh il y avait . c'était . la première semaine . j'étais à Fribourg et j'avais entendu au bout de (?) . et . ce . ce n'était pas le mot [evni] c'était . bon j'avais mal compris la l'horaire . alors je suis arrivée en retard . et la dame était très fâchée et il j'avais un rendez-vous avec avec elle c'était une famille . et oui la dame . était très fâchée contre moi . parce que j'avais mal compris l'horaire . d'après moi j'étais en avance mais . ce n'était pas . j'avais mal compris l'ho . j'avais . je me rappelle si . au lieu de comprendre trente . j'ai confondu le . ah oui . c'est parce qu'ici . on dit quatorze heures et nous disons . au lieu de quatorze . quatorze heures nous disons deux heures par exemple ou comme ça

47 Q mhm oui mhm

48 I mais bon je me suis . je voulais m'excuser mais . mais je ne pouvais pas . et . parce que d'abord la personne ne me . ne me laissait pas donner mes

explications mais . elle était très énervée et . bon je pense que c'était . c'était à cause de .. ce jour-là je j'avais c'était un malentendu parce que je ne comprenais pas l'horaire que l'heure qu'elle m'avait dit . aussi par exemple quand un . quand je suis en train d'expliquer je dis . au lieu de dire la rue je dis la rue (allusion probable à la confusion [y] vs [u]) la la . mon interlocuteur comprend mal ce que je suis en train de dire . aussi on confond beaucoup le mot elle avec il on pense qu'on parle d'une dame et en fait on est en train de parler d'une d'un homme . et . oui. parfois il y a des par exemple quand je dis . quand quelqu'un . cette fois c'était pas à moi mais . une de mes amies elle a dit que . elle m'a dit je veux dormir avec **elle** . c'était je me rappelle pas mais . bon j'avais l'idée qu'elle avait dormi avec euh . une . une mexicaine mais c'était avec un . un homme

49 Q mhm

50 I c'était c'était différent . mais je voulais l'aider et je voulais <le> donner un . <pa jama> et ne savais pas la <pa jama> c'était pour u:ne femme ou bien pour un homme

51 Q <pa jama> c'est quoi'

52 I euh pyjama (rire)

53 Q ah pyjama (rire)

54 I on savait pas si c'était pour . un homme ou bien pour . une femme

55 Q mhm mhm

56 I alors dans ce cas oui oui c'est . comment on (?) . quand la l'autre personne ne comprend pas oui . il y a . il y a des confusions (rire)

57 Q mhm

58 I (xxx) c'est ça mais oui . mais surtout je pense que c'était . c'est quand . par exemple quand il s'agit des choses très importantes . par exemple un rendez-vous . je pense que . oui c'est rare . mais par exemple si on a l'occasion de . de . mhm . comment est-ce qu'on dit . arranger les choses dans ce moment-là . il n'y a pas beaucoup de problèmes mais

59 Q ça c'est un . vous donnez des exemples de de malentendus qui sont plutôt linguistiques . il elle par exemple . mhm . ou bien dans quatorze heures deux heures . mais est-ce que vous avez aussi connu des des malentendus qui soient plutôt culturels .. qui tiennent disons à la . aux règles de vie: et à la manière dont on se comporte dans telle ou telle situation vous avez connu des choses comme ça aussi'

60 I oui (rire) ... mhm ... mhm ... mhm ... par exemple . aussi . avec la même dame .. mhm . une fois quand . j'ai dit euh . santé' . elle m'a dit mais noémi tu ne dois elle m'a répondu noémi tu ne dois pas être impolie . si tu v-veux me dire . santé tu dois me regarder aux yeux

61 Q en buvant du vin'

62 I en buv- oui j'ai dit que . alors mais . normalement . quand euh . c'est pas très important chez nous on .. de regarder les yeux de la personne . quand on dit san-santé . oui la personne ce jour-là elle m'a demandé si j'étais fâchée . contre elle . mais j'ai dit non non je suis pas fâchée

63 Q (rire)

64 I par exemple ça . aussi quand ...euh ... je sais pas mais ... quand ... avec notre professeur aussi il y avait beaucoup de malentendus ... euh ... euh quand . euh . il . par exemple quand on était dans les couloirs . je savais pas euh si. si on . mais je pense que ce sont des cas très particuliers mais je pensais qu'on faisait pas ça dire bonjour au professeur dans les couloirs . parce que . mhm. chez nous on dit toujours bonjour . dans les couloirs . au professeur

65 Q mhm

66 I mais . mais ici je pensais que on pourait pas. parce que cette personne ne ne répondait pas . mais après j'ai appris que oui mais . par exemple on . on décide quand on doit s'adresser à une autre pro à un autre personne . moi j'hésitais je savais pas si on pouvait dire . bonjour ou non . c'est ça ou si ... une autre .. habitude . oui . par exemple quand un .. quand . une fois que j'ai raconté dans l'étage . que . j'allais apporter un gateau pour . une professeur . elle est suisse mais . elle . elle donne des cours au mexique . alors j'allais apporter un gateau et il y avait une fille . elle est espagnole mais. il y a quinze ans qu'elle habite ici

67 Q mhm mhm

68 I elle m'a dit mais tu dois faire très attention parce qu'ici . vraiment c'est . c'est pas normal d'apporter un gateau à un professeur . on peut . la le professeur peut penser que tu veux profiter d'elle . alors ce ça . ça devient ça devient après parce que

69 Q oui je comprends

70 I si tu si tu prends cette attitude . la personne va penser que tu veux profiter . c'est seulement quand il y a une très bonne relation . alors je l'ai expliqué que je connaissais il faisait six ans cette professeur au mexique et tout ça et ah oui comme ça ça va . parce qu'ici c'est . c'est pas normal . mais euh . ça . a beaucoup . comment est-ce qu'on dit . oui c'était un préjugé parce que a . ça marque . une distance . maintenant je sais . que je dois faire attention quand je . si je vais m'adresser au professeur

71 Q mhm mhm

72 I et . oui aussi quand euh . une . une dame aussi . elle . elle est de roumanie . et . elle a vu que je mets . comment est-ce qu'on dit' . que je me . mhm . rasser' . les jambes' . on dit rasser' quand on fait rasurar (mot espagnol). quand on fait enlever les poils des jambes

73 Q ah raser

74 I raser'

75 Q oui oui . raser

76 I et cette personne m'a dit . mais non non ici tu dois en europe tu dois faire très attention . et moi je sais que ici en suisse c'est la même chose . si quelqu'un voit que tu ne . fais pas ça . ben l'autre personne peut penser que tu n'es pas très propre . oui . euh . alors pour moi . comme . oui ce sont des idées qu'on commence à avoir . aussi l'autre jour un . professeur dans les cours . quand elle a écouté . quand elle a . elle a demandé si on avait des idées pour faire . pour organiser une fête de noël . elle a demandé aussi . euh . si on avait des idées . et moi j'ai dit que . il y a chez nous l'habitude de faire la piñata (mot espagnol)

77 Q mhm mhm

78 I mais quand elle a écouté la piñata elle était un peu contrariée . un peu . oui elle a dit non non non non c'est . ça c'est . c'est XXX quand elle a commencé à décrire la piñata . moi je me suis rendu compte que . vraiment elle avait un très mauvaise impression de . de cette tradition mexicaine . alors . moi . comment est-ce qu'on dit . mhm . pour expliquer par exemple cette tradition . ça . j'a j'avais de la peine quand j'ai XXX j'ai eu de la peine pour raconter aux autres de quoi est-ce qu'il s'a s'agissait . mais pour la professeur ce n'est c'était ce n'était pas un très joli tradition

79 Q mhm mhm

80 I et dans ce moment-là j'étais . comment est-ce qu'on dit . euh . pour les essayer d'expliquer aux autres de quoi est-ce qu'il s'agissait . j'étais un peu bloquée parce que je devais convaincre les autres . que ce n'était pas comme elle expliquait . alors moi aussi je me suis rendu compte que . il y a des chose que .

on est . on . on . on pense que ce sont très . pour eux moi j'avais l'impression que c'était une chose négative . que c'était un peu sale désorganisé et tout ça . alors . on fait attention quand . d'ailleurs on n'a pas envie de raconter ou de parler aux autres des habitudes parce que . dans les dans les par exemple moi je me sentais dans ce moment-là . marquée j'sais pas (?) tout le monde était en train d'écouter la description d'après la professe d'après . notre professeur et . alors on n'a pas envie beaucoup de raconter la culture . oui . et je pense que c'était . à cause de . des différenzitions (?) c'est c'est . oui ...

81 Q est-ce que . vous avez l'impression que votre manière de changer (sic) l'espagnol a changé depuis que vous êtes ici'

82 I oui

83 Q dans quel sens

84 I euh je fais plus de fautes parfois . je dis des phrases . que (?) sont . qui sont en français . des constru des formules en français je sais . par exemple . c'est . je suis en train d'écrire et au lieu de dire en espagnol par exemple on dit euh cui en espagnol on utilise seulement cuisiner . mais moi j'écris en espagnol **hago la cocina** et ça n'existe pas en espagnol et moi . mais comme ça il il y en a beaucoup (rire) aussi . quand . euh . je suis en train de parler au au téléphone ah oui oui au lieu de si si ah ah . mhm . et surtout il y a . quand euh . euh . la la prononciation de mots

85 Q mhm mhm

86 I en espagnol . je fais toujours la (rire) que qui n'existe pas en

87 Q mhm mhm

88 I pour dire vaca . faca . nous disons vaca . mais pas fa je fais la [fl . qui n'existe pas en espagnol . la différence entre [v] et [f]

89 Q mais vous dites]baca]

90 I Je dis [faca] et . on dit [vaca] en espagnol . on ne fait pas la différence

91 Q mhm mhm

92 I mais je pense que c'est c'est le plus . le plus [graf] et . on . mhm . moi parfois . j'ai l'impression que je n'a (sic) pas un accent (?) au français mais . en même temps on . je sais (?) que mon espagnol maintenant . oui .

93 Q c'est une situation . inconfortable ou bien agréable .. j'entends d'être . d'être comme ça . entre deux langues

94 I mhm . pour moi . mhm . c'est désagréable parce que . par exemple . je peux constater qu'ici la plupart des personnes ne mélangent jamais . le suisse allemand avec . le français ou bien . l'italien avec le français XXX ne mélangent l'anglais et le français . mais moi . j'ai de la peine pour . aussi quand je vais m'adresser aux hispanophones . je peux pas faire le switch tout de suite pour parler en espagnol

95 Q mhm

96 I parfois ils pensent que je suis un peu snob . ils me demandent pourquoi est-ce que tu viens et tu t'adresses à moi en espagnol en français si moi je parle le français . oui parfois on a . on a un peu de problèmes . mais mais c'est parce que je viens de . je viens de parler . avec quelqu'un en français et je . je peux pas penser ah cette personne parle espagnol tout de suite je ne peux pas . mais je (rire) oui

97 Q et quand vous parlez français vous utilisez quelquefois des mots espagnols'

98 I mhm oui mais la personne . comme ça . oui . comme .. dans ce cas-là la personne me demande . qu'est-ce que tu veux dire . parce que . si la personne ne comprend pas l'espagnol . ils n'ont pas aucune idée de ce que je veux dire

99 Q avec les . les autres . hispanophones de Neuchâtel . entre vous vous parlez espagnol ou bien

100 I mhm la plupart de (sic) fois . par exemple dans mon étage . il y a deux hispanophones . mais quand on . on est ensemble . et . c'est seul c'est seulement elle et moi . on parle toujours le français .

101 Q mhm mhm . vous parlez français par principe parce que vous avez décidé ou bien parce que c'est plu:

102 I pour nous c'est une question de politesse . parce que il y a des personnes par exemple dans mon étage il y a deux personnes qui parlent l'arabe et nous sommes là à table . et ils parlent toujours . arabe . alors pour nous c'est un . c'est la [prœf] de nous exclure de la conversation . alors oui pour nous . on parle toujours en français . et .. sauf quand . bon . il y a une hispanophone qui parle toujours en espagnol avec moi . nous sommes copines . et . oui quand le professeur est en train de donner les cours . il fait tout de suite les la traduction en l'espagnol oui j'écoute en espagnol . mais j'ai déjà j'ai . mais c'est aussi un . un double travail pour moi parce que . j'e . j'essaie de de .. incorporer on dit'

103 Q oui

104 I le mot ou bien l'expression en français . mais il m'arrive toujours .. la voix de la personne qui est à côté de moi et qui fait tout de suite la traduction . alors je sens que le mot qui est en train d'arriver . en ma tête . n'arrive pas (rire) mais . mais . on essaie de parler toujours en français oui ...

105 Q (...) ah oui . je voulais vous demander . vous est-ce que vous trouvez que le le français est une langue difficile'

106 I mhm non ... (rire) je pense qu'il s'agit plutôt d'une ... comment est-ce qu'on dit ... pour nous .. les hispano .. pour les hispanophones . je pense que ... on dit . il y a je pense l'expression c'est une arme à double'

107 Q tranchant

108 I tranchant .. il y a des choses qui sont très faciles pour nous . mais quand on: . quand on n'est pas très organisé ou quand on [ne] fa . trop attention on mélange . ou on . on profite de la ressemblance français . je pense que la plupart des fautes pour nous les hispanophones . c'est parce que nous pensons mhm nous d'un côté nous ne savons pas parfois exploiter . bien . les faits de cette ressemblance et d'autre côté euh on abuse (?) . on ne sait pas comment est-ce que je peux profiter les faits d'avoir des mots qui se ressemblent . et d'autre côté on . quand on se rend que tous les mots se ressemblent . on veut inventer des expressions . n'importe comment

109 Q mhm mhm

110 I et je pense que c'est ça qui rend . difficile . le français pour nous mais .. je pense qu'il s'agit seulement de (rire) ... par exemple je pense qu'il s'agit euh d'être plus . comment est-ce qu'on dit' . plus patient

111 Q mhm mhm

112 I parce que par exemple quand je suis dans les cours et je ne veux pas faire un faute . je lis très vite . alors si j'essaie de lire plus lentement je fais plus de faute . aussi quand . si j'essaie de parler plus . lentement . je fais moins de fautes . je pense que c'est difficile mais c'est une question d'être . je pense que c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français . et aussi euh partager . les expériences en . parlant . entre nous les hispanophones . en ce qui concerne les . les méthodes . très personnelles . de manier . que chacun [t] utilise pour apprendre vocabulaire ou prononciation

113 Q mhm

114 I quand j'essaie de faire ça avec quelqu'un . quelques hispanophones . j'ai des . des bons résultats . mais aussi . je me suis rendu compte que . j'ai beaucoup appris . des étrangers . quand ils me donnent des trucs . oui des: oui . quelques

habitudes qu'ils ont pris pour apprendre le français . aussi ça . ce sont valables pour moi . elles sont va . valables pour moi .

115 Q par exemple'

116 I euh par exemple quand . quand j'ai su que . en thaïlandais il n'y avait pas la notion de temps . et moi je me suis dit mais . si si dans ma langue il y a la notion de temps pourquoi est-ce que je ne peux pas **saisir** cette notion . et comment euh par exemple aussi . cette personne qui est thaïlandais . il m'a expliqué . comment pour lui euh c'était seulement penser que dans cette langue il y a ça . il m'a dit . je dois seulement savoir que . dans cette langue il il y a cette notion et si je veux expliquer ça dans cette langue je je doisl'appliquer . et moi je je me suis dit . alors je dois profiter le fait . d'avoir . la notion de temps dans ma langue pour faire la même chose . en français .. et oui je pense aussi j'ai beaucoup appris quand . votre assistante quand elle quand elle il y a une personne qui qui est . qui a . la formation linguistique et elle donne beaucoup de conseils je pense que ça c'est très important parce que . euh ce sont des choses qu'on a . qu'on avait pas pensées . ce sont des conseils que . je pense que parfois ce sont seulement les espécialistes qui ont . tout un . oui ils ont beaucoup d'idées . parce que c'est c'est son domaine c'est leur domaine . par exemple quand euh votre assistante quand elle m'a dit . que . si j'essaie de répéter le les phrases de mon interlocuteur . là . j'ai j'ai j'aurais beaucoup de XXX si je fais ça . je peux ... oui acquérir ou . plus de mots de vocabulaire et moi j'essaie de faire ça . aussi de . surtout les . les . les expériences qu'on raconte . sur . la l'apprentissage des langues et . quand j'essaie de . de . mettre en place on dit'

117 Q mhm mhm

118 I XXX appliquer essayer tous ces conseils . il y a des choses qui sont plus plus faciles pour moi . aussi quand il y a une . un professeur qui . qui m'a raconté que . quand il était euh . au . quand elle donnait un cours d'expression orale et . elle a . il donne . elle a aussi reçu un conseil d'un autre professeur . de faire un . petit bouquin où on pouvait écriver tous les tous les . tous les situations tous les contextes . les contextes dont ils avaient appris . des expressions'

119 Q oui c'est intéressant ça hein'

120 I oui et moi par exemple je je suis je me suis rendu compte que par exemple le fait de savoir comment mes amis ont appris chaque phrase . maintenant je demande comment est-ce que tu as appris cette phrase' . et c'est seulement parce que il y a eu quelqu'un qui m'a raconté ça . maintenant je demande aux autres . mais comment est-ce que tu as appris cette phrase

121 Q mhm mhm

122 I et pour moi ça reste . ah oui c'est la phrase que . mon ami a appris dans ce dans ce cas-là . alors parfois je pense que . que c'est pas très difficile si on sait . si si on est toujours intéressé . aux autres façons . si on demande . aux autres comment est-ce qu'ils ont fait pour . faire face aux aux obstacles . qui représentaient quelques sujets pour eux

123 Q XXX

124 I et dans ce cas-là c'est pas très difficile . aussi quand .. pour moi aussi c'est très important quand je XXX . quand on raconte . et quand on se rend compte que nous ne sommes pas les seules personnes qui ont passé . qui ont euh . qui ont eu des difficultés pour se débrouiller dans la vie quotidienne . aussi je me suis rendu compte que quand on raconte ça

125 Q oui

126 I c'est moins difficile et moi je me suis dit mais bon . si cette personne qui a . trente-cinq ans . trente-cinq ans et elle a une profession elle a déjà vécu en France . ou bien elle a eu plus des expériences conernant la la le contact avec

la langue qu'on va apprendre . cette personne a eu des difficultés pour se débrouiller dans la vie

127 Q mhm mhm

128 I alors . c'est . c'est comme pour moi en fait la situation être (?) un peu plus optimiste . et . et faire des efforts et comme ça . je pense que c'est pas très difficile . mais . je pense que c'est difficile quand . quand on . sente . quand on a l'impression que . il y a un état . très stable . morte . quand on n'arrive pas à à . surpasser ces . c'est como . s'il n'y aurait rien (rire) . s'il n'y avait rien'

129 Q oui . s'il n'y avait rien (très bas)

130 I de . de . on on on peut pas surpasser cet niveau . je pense que c'est un peu . c'est c'est le plus difficile (rire)

131Q mhm mhm

132 I oui ... oui ... je trouve que c'était très difficile (rire)

133 Q (rire) ... oui quand vous . quand vous parlez français est-ce que vous avez l'impression de penser un petit peu autrement que quand vous parlez espagnol'

134 I mhm ...je pen . quand je suis arrivée oui . je je pensais toujours en . en espagnol et . oui . il y avait . j'avais l'impression qui c'était . c'était deux . c'était deux machines qui travaillaient . en même temps

135 Q deux . deux machines en même temps

136 I dans ma tête

137 Q la machine espagnole et la machine française

138 I la machine espagnol . oui oui je pouvais pas faire la séparation . mais maintenant . oui je pense que . mhm . je ne sais pas si ça a beaucoup ou non (?) à voir mais le fait de rêver . en français . par exemple . pour moi . quand j'étais en train de parler l'anglais . quand j'étais en train d'apprendre . un peu d'anglais l'anglais . j'ai rêvé en anglais j'étais très contente . mais ici c'était . ça . je pense que c'était après trois ou quatre mois que je commençais à rêver en français . et .. oui . j'essaie toujours de . de . comment est-ce qu'on dit . de mettre les mots dans ma tête en français et en même temps de . euh . construire . la phrase . en français

139 Q oui

140 I oui je pense que peu à peu mais c'est . c'est beaucoup mieux . que . au début . parce que oui . quand je suis arrivée c'était toujours . très séparé . c'était . je je pouvais pas: faire . faire le travail seulement . en français . je devais . mêler de l'espagnol . dans tous les moments oui

141 Q est-ce que vous avez l'impression qu'il y a des choses que vous ne pouvez dire . qu'en espagnol ou qu'en français'

142 I ... mhm ... je . je pensais ça mais . peut-être à cause de . difficultés quant à euh au début . mais . je pouvais pas parler que avec le . les . les étrangers que c'était un thaïlandais et une: . égyptienne .. et une fille de d'indonésie . une indonésienne'

143 Q oui (rire)

144 I et par exemple avec eux . je devais me plaindre de . et aussi eux . il avait besoin de . de partager le . le situation difficile qu'on avait au début . je pouvais pas le dire en en français et en espagnol pardon' alors je je je je pense que je j'exprimais beaucoup de choses

145 Q mhm

146 I par exemple avec eux je peux pas expli m'exprimer en espagnol' et maintenant on a une . on a un une très bon très bon relation . je peux pas m'exprimer avec eux en espagnol alors . par exemple je dis je . je ne suis pas dans la mesure de dire . de raconter . mes expériences . ici . mhm . si je vais . raconter. des choses très importantes avec eux je peux pas le faire qu'en

français . alors . peut-être bien sûr il y a des choses que je ne peux pas . mais avec eux . je n'ai que le français pour le faire

147 Q en ce moment par exemple XXX discuter est-ce qu'il y a des moments où vous vous êtes dit euh . je peux pas dire ça parce que . il faudrait que je le dise en espagnol'

148 I non ... je . je pouvais pas dire ça parce que . euh . vraiment j'ai j'avais besoin de m'exprimer . alors on utilise le mot XXX qu'on a XXX oui alors . ce qu'il y a c'est que . par exemple quand [tete] o . quand on voulait se plaindre . dans la vie . dans la . de ces . quand on voulait se plaindre . par exemple si on n'avait pas réussi un un bon service on . par exemple dans le foyer où on était au début . c'était un peu . le sentiment d'impuissance . on dit . un sentiment d'im on exprimait un sentiment d'im d'impuissance' parce que on pouvait pas **dire** avec . tous les sentiments . qu'on a . de fait de de . oui voulait exprimer aux aux autres qu'on **était pas** contentes avec le service qu'on était en train de recevoir . et oui on avait l'impression qu'on ne pouvait pas très bien se fâcher ou **s'énerver** . c'était un mhm oui c'était un peu frus frustrant parce que . je voulais être fâchée mais je ne pouvais pas (rire) .. alors . on pouvait pas tout dire oui oui

149 Q mhm

150 I oui je pense aussi par exemple quand euh . j'étais avec une . fille de de pérou . avec une péruvienne'

151 Q oui

152 I et il y a eu quelques . le le directeur de séminaire de . cours de langue . il s'est adressé à elle . et il a dit .. elle elle portait une veste verte alors . c'était . le directeur il a dit euh vous savez que la couleur verte c'est la couleur des condamnés au mort . alors . euh par exemple . quand il y avait ce type d'expression . on ne sait pas vraiment si la personne est en train de .. dire une petite plaisanterie ou comment est-ce qu'on doit réagir . par exemple les réactions ne sont pas . ne sont pas naturelles . elles sont très . controlées très . elles ne sont pas comme on le comme les réactions sont normalement dans notre contexte . par exemple ce jour-là je me rappelle . les deux nous étions . nous nous voulions . avoir en ce moment-là . euh . une bande . retournée et savoir s'il était s'il avait vraiment dit . ça . ou et aussi . nous nous nous voulions dans ce moment-là avoir une personne qui nous disait . si dans ce contexte . on peut dire ça . si la personne est sérieuse . si la personne est fâchée et comment est-ce qu'on doit répondre

153 Q mhm mhm

154 I parce que ce que . la réponse de mon amie ce jour-là c'était seulement .. non euh . non non je savais pas que la couleur verte c'était . la couleur des condamnés à mort . au contraire' je savais que c'était la couleur de . de l'espoir . mais après quand on a réfléchi et quand on a: demandé euh ils nous ont dit non mais ça ça.ne se dit pas' même pour taquiner c'est c'est pas normal . et alors . dans ce moment-là . on on a envie de râler (rire) et de dire à la personne pourquoi est-ce que vous avez dit ça . oui oui c'est ça . aussi quand on est .. par exemple comme une fois . où j'ai senti que . je ne pouvais pas expliquer tout en en français c'était . quand nous sommes allés . au dans une magasin pour acheter des . chaussures c'était l'égyptienne qui allait acheter des chaussures

155 Q l'égyptien'

156 I une fille égyptienne

157 Q ah une fille égyptienne oui

158 Q euh qui allait ache .. elle voulait acheter des chaussures . alors elle sait la personne qui était .. la vendeuse

159 Q oui
160 I elle s'est rendu compte que nous étions étrangers . elle a commencé à parler . très doucement mais exag . d'une manière très exagérée. et les trois personnes qui ét . qui . étaient c'était ne péruvienne l'égyptienne et moi . nous nous pensions que la personne nous prenait comme de . **bêtes** vraiment . parce qu'elle a commencé à . parler. mais (exagère volontairement la segmentation) . pour moi c'était en se moquant de notre français parce que . on a écouté comment elle parlait avant . mais après euh elle a pris une attitude . très insolent pour nous (rire) alors
161 Q condescendante comme ça
162 I oui . oui oui
163 Q mhm mhm . en fait quand vous êtes une une personne . de langue française . vous préférez que la personne soit naturelle
164 I oui
165 Q plutôt qu'elle essaie de: de vous faciliter les choses parfois (très bas)
166 I oui euh je pense que . c'est l'équilibre . la . d'une côté la personne . disons la personne doit . aussi comprendre que . par exemple il y a . ça dépend je pense beaucoup de la personne parce que . il faut dire que . il y a beaucoup de personnes qui qui nous demandent vous comprenez' cette phrase' vous comprenez' cette expression' alors ils . ils nous . qu'on se sente à l'aise avec eux . qu'on a pas peur de dire n'importe ou de se tromper . parce que c'est la personne qui . qui ouvre l'espace qui . vont (?). confian' de la confiance'
167 Q conscience'
168 I confiance'
169 Q confiance oui . qui donne vous donne confiance en vous-même
170 I oui
171 I oui
172 I alors . mais . parfois . quand . la personne . je pense que c'était la première fois que . ça nous est arrivé . mais . nous . nous sommes . nous sommes nous nous n'étions pas . je sais pas mais . c'est c'est un sentiment comme (?) que l'autre personne pense que . que seulement le fait ils pensent que le fait de ne pas parler la langue qu'ils parlent c'est . c'est très (rire) bête . c'est .. les deux phénomènes sont liés . aussi ça m'arrive dans l'étage quand je donne des idées .. et et il y a l'autre personne qui surpris parce que . parfois il pense que . on n'a pas son XXX (rire) oui ce ce sont je pense que . les mots nous ... euh .. c'est lié aussi . ce type d'attitude . au . au . à . au fait de penser que le français est facile . est difficile ou non . quand on se rend compte que par exemple cet . ce petit détail . aussi je pense qu'il rend difficile l'accès . parce que parfois on est déçu .
173 Q déçu'
174 I déçu .. parce qu'on dit euh non c'est mieux si je ne demande pas . parce que . c'est mieux si je ne parle pas avec cette personne . parfois on n'a pas envie de
175 Q XXX
176 I oui avant je m'en souviens . je j'avais toujours envie d'entrer . en dans la conversation . même pour écouter . mais après euh . on on se rend compte que . vraiment l'autre personne n'a pas envie de corriger ou de . partager avec . une autre personne qui ne maitrise pas très bien la langue de partager quelque quelque chose quelque expérience
177 Q je voulais vous demander justement euh quand quand vous parlez avec un francophone vous préférez qu'il vous corrige' . ou pas
178 I oui . oui
XXX (inversion de la cassette et pause dans la discussion)

179 Q vous pensez que la . qu'est-ce qui est en fait le plus difficile en français pour vous
180 I la prononciation
181 Q la prononciation . je pensais que vous alliez dire ça hein
182 I oui parce qu'à l'écrit .. c'est . c'est . oui j'ai j'ai des problèmes mais . je sais que je peux corriger . mais au moment de parler c'est .
183 Q et puis . euh vous trouvez que c'est difficile aussi de comprendre ce que les gens disent quand ils parlent'
184 I oui . quand je suis arrivée . les les premiers jours ici . euh j'étais un peu frappée parce que . les la prononciation . d'ici euh est très différent de celle de la de . fribourg pour moi
185 Q mhm mhm
186 I et quand j'écoutais une personne qui parlait à l'étage . je ne . j'écoutais seulement un . un son . un son . une seule émission
187 Q mhm mhm
188 I mais je n'arrivais pas à . découper les mots . c'était pour moi seulement un . une seule émission'
189 Q oui . oui
190 I et elle parlait très très vite . elle parlait très fort et parfois . par exemple quand elle elle mon interlocuteur parle comme ça . je n'aime pas beaucoup écouter parce que j'ai l'impression que . ça .. ça me décourage beaucoup . c'est vite je comprends rien et . je je . je pense que ... dans ce cas-là c'est mieux de ne pas écouter si si on n'a: pas une très bon . parce que . malgré mes efforts moi j'essaie de de de faire attention d'écouter bien mais je n'arrive pas . maintenant oui je je comprends mieux
191 Q il y a encore des personnes que vous ne comprenez pas bien' XXX
192 I maintenant n: ... parfois à la radio
193 Q à la radio oui
194 I mais . mais par exemple s'il s'agit . quand il . quand c'est ... non je pense que c'est c'est mieux . quand on a la . le contact physique . oui quand on est présent
195 Q quand ça se passe comme maintenant
196 I oui . oui oui je comprends bien . seulement je pense quand euh je ne comprends pas quand les personnes dit des phrases ... je sais pas . des expressions .. par exemple quand euh à l'étage quand on raconte une histoire drôle et tout le monde rit et . il y a . deux . l'autre hispanophone et un garçon du brésil qui . lui parfois il ne comprend pas . et quand on demande . euh parce qu'on n'a pas compris . mais c'est seulement parce que c'est une expression qu'on qu'on connait pas . c'est surtout ça je pense dans les expressions . oui parce que je j'écoute . j'écoute les mots et . et . mais pour moi ça veut dire rien mais je fais . parfois j'essaie de . d'écrire et après euh chercher dans le dictionnaire . on dit chercher dans le dictionnaire'
197 Q mhm mhm
198 I euh je cherche le mot et moi . je sais . plus tard . oui mais je pense que je comprend . oui ... aussi . ce que j'ai de la peine pour comprendre ce que . je suis comme auditrice dans les cours de français et il y a les étudiants qui demandent . et la professeur répond tout de suite et après l'étudiante à nouveau . c'est quand aussi je perds un peu la . le . le fil . oui
199 Q en espagnol on dit aussi comme ça non'
200 I oui . oui oui (rire) oui ... mais . oui à l'écrit je pense qui . il y a beaucoup de choses que .. que qu'on doit améliorer et qui sont très difficiles pour nous les hispanophones mais en général . je me suis rendu compte que . euh . on a les mêmes difficultés . je veux je veux dire c'est . parfois l'effet des traits (?) .. les

nationalités ou . bien . je veux dire . euh . on . fait pas un grand problème avec lui pour en général pour les hispanophones
201 Q mhm mhm
202 I on fait . on fait des fautes comme . on . c'est . il n'y a pas de ... desvantas (?) comment ... desvantas ... desven ... desven. taja'
203 Q d'inconvénients'
204 I oui
205 Q d'obstacles'
206 I euh oui .. je veux dire . nous ne sommes pas .
207 Q désavantagés
208 I oui c'est ça vantage (?) (rire) oui . oui

Bernard PY

Conventions de transcription

Souligné (une lettre)	phonème prononcé (contrairement à la norme du français standard)
Souligné (énoncé)	chevauchement
Gras	accent d'intensité
XXX	pas compris par le transcripteur
.	pause (durée proportionnelle au nombre de points)
(?)	incertitude sur la transcription du mot précédent
'	intonation montante
:	allongement de la voyelle précédente
()	commentaire du transcripteur
&	transition rapide

Les caractères phonétiques sont utilisés lorsque l'orthographe française ne permet pas de transcrire clairement un segment de discours.

École cantonale supérieure de commerce, Bellinzona: Enquête sur les pratiques effectives en FLE

Compte rendu de discussion

En juin dernier, à la demande de M. Claude Gauthier, expert de français auprès de mon établissement scolaire (École cantonale supérieure de commerce, Bellinzona), j'ai prié un groupe d'élèves choisis au hasard dans mes classes de première de m'indiquer dans quelles circonstances et à quels moments ils avaient déjà été confrontés à la langue française. J'ai pour cela constitué un échantillon représentatif de 35 élèves (soit 2/3 de l'effectif).

Voici ce qu'il en ressort:

1. Production écrite

Si tous les étudiants sont amenés à produire des textes en français dans le cadre de leurs études (le français est discipline obligatoire pendant les deux premières années d'études), 13 d'entre eux seulement ont déclaré entretenir de temps en temps une correspondance privée amicale (cartes postales, lettres).

2. Compréhension écrite

Les mêmes élèves étendent l'utilisation du français à la lecture plus ou moins régulière de revues ou de journaux francophones. Parmi eux, certains ont quelquefois aussi été confrontés à une langue de spécialité, par exemple le mode d'emploi de certains appareils (5), les instructions de jeux électroniques (8), les prospectus de médicaments prescrits par leur médecin (2), des publicités (7), des recettes de cuisine (1).

3. Production orale

En dehors du contexte scolaire, 16 étudiants ont déclaré avoir recouru, **un jour ou** l'autre, au français pour répondre au téléphone, renseigner des touristes, des clients **sur** le lieu d'un travail temporaire, participer à une discussion, satisfaire aux rituels quotidiens, que ce soit au Tessin ou au cours de vacances en Suisse romande, en France, voire même en Angleterre ou en Allemagne à défaut de savoir s'exprimer dans la langue du pays (surtout avec d'autres jeunes étrangers).

4. Compréhension orale

Une bonne majorité des élèves a admis regarder assez souvent les chaînes de télévision de langue française. Les cinémas au Tessin n'offrent que très rarement des films en français et le prix des places est souvent avancé comme étant un obstacle. Le téléphone, les loisirs et les vacances ont fourni le plus grand nombre d'occasions pour écouter parler le français.

5 élèves ont admis, au cours de la discussion, ne jamais pratiquer le français en dehors du milieu scolaire. Une autre, bilingue, le pratique en revanche quotidiennement.

Les élèves pensent que l'école qu'ils fréquentent leur permettra d'avoir, d'ici la fin de la deuxième année, des connaissances de base suffisantes pour se faire comprendre, pour prendre part à une conversation et pour pratiquer le français universel des étrangers.

Les élèves m'ont enfin avoué être obligés de s'investir davantage en allemand et en anglais, langues majoritaires en Europe.

Gilbert Dalmas

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 71/2000, 155-158

PEKAREK, S. (1999): **Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde.** Fribourg: Éditions Universitaires, 209 p.

Cet ouvrage nous invite à une belle leçon de linguistique et de didactique. La leçon est bien structurée, les rythmes soutenus mais alternés. L'élève-lecteur se laisse prendre par la main, pénètre parfois des zones denses et quelque peu étourdissantes, mais ne perd jamais pied et trouve dans une lecture même rapide de précieuses sources d'apprentissage.

Simona Pekarek nous livre ici le fruit d'une intense réflexion qui a mené, d'une part, à la rédaction de sa thèse de doctorat (dont le présent ouvrage représente une version légèrement remaniée) et, d'autre part, à des propositions adressées plus directement au Programme National de Recherche 33 («Efficacité de nos systèmes de formation»). Pas étonnant dès lors que cette étude comporte des enjeux aussi bien théoriques que pratiques et s'adresse aussi bien à des chercheurs qu'à des praticiens (enseignants, formateurs, décideurs, etc.). L'auteure elle-même prête trois objectifs majeurs à son travail:

- décrire les formes d'interaction récurrentes caractérisant les activités de conversation en classe de langue seconde;
- comprendre le fonctionnement de l'interaction dans le développement des compétences discursives;
- identifier des voies de remédiation et proposer dans ce sens des outils à l'usage de la recherche et de la pratique.

La problématique abordée est centrale en didactique des langues et en linguistique. Elle peut se traduire notamment dans les questions suivantes: que se passe-t-il réellement dans les leçons dites de conversation, ou dans un enseignement communicatif? quel type de compétences peut-on y développer? quelle variabilité observe-t-on dans la structuration de ces leçons? quelles sont les caractéristiques de l'interaction en classe? comment développer des compétences discursives en langue seconde? Toutes ces questions sont envisagées plus particulièrement par rapport au secondaire supérieur (lycée). Ce choix donne à l'ouvrage une pertinence et une originalité de premier ordre, dans la mesure où les cycles scolaires supérieurs ont donné lieu à très peu d'études en linguistique et en sciences sociales en général. Il est grand temps de réfléchir à la formation linguistique dans le secteur post-secondaire et tertiaire.

Cette étude repose ainsi sur un terrain particulier, un vrai terrain d'où l'argumentation part et auquel elle revient. Les données ont été recueillies

147

minutieusement et traitées avec finesse. Les longs extraits de transcription analysés dans le livre en portent la trace, tout comme les réflexions méthodologiques que propose l'auteure. A ce propos, il est intéressant de remarquer l'apparente hétérogénéité méthodologique qui fonde l'étude. Cette hétérogénéité s'articule en trois dimensions:

- une étude par questionnaires avec un traitement essentiellement quantitatif;
- une analyse quantitative de données conversationnelles transcrites;
- une analyse qualitative de séquences interactionnelles.

La première dimension vise à cerner les représentations des enseignants et des élèves à propos du français, de son apprentissage, des pratiques didactiques, des besoins langagiers, etc. La deuxième vise à identifier certaines formes d'interaction et des profils interactionnels en lien avec certains types d'activités didactiques. Si le traitement général des données est quantitatif, il repose sur la définition de paramètres discursifs mis préalablement en évidence sur la base d'une analyse qualitative. Ces paramètres discursifs regroupent par exemple le contrôle des topics, les modalisations, la longueur des interventions et débouchent sur la constitution d'une grille d'analyse tout à fait intéressante et utile. La troisième dimension propose l'analyse minutieuse d'une sélection de séquences, de manière à décrire précisément les mécanismes qui sous-tendent les formes d'interaction, les potentialités acquisitionnelles qui y sont liées et les conditions mêmes de l'interaction en classe telles qu'elles se manifestent dans ces séquences. Si cette troisième dimension constitue selon l'auteure le coeur de l'analyse, il faut néanmoins remarquer l'originalité de cette approche méthodologique plurielle, qui exploite avec intelligence les ressources du quantitatif et du qualitatif, au service l'un de l'autre. Il faut aussi soulever que, à travers son étude de cas et la présentation même de sa démarche méthodologique, Simona Pekarek ne se lasse pas de problématiser, d'établir des relais avec des enjeux plus généraux et de nourrir notre savoir encyclopédique. Par exemple, son intérêt pourtant quelque peu secondaire pour les représentations donne lieu à un détour riche et synthétique sur la théorie des représentations et sa pertinence au sein des théories acquisitionnistes.

Pour sortir un peu des généralités, nous aimerions maintenant saisir, de façon peut-être plus critique, deux problèmes délicats et abondamment traités dans l'ouvrage: l'acquisition des compétences discursives, la caractérisation de l'interaction en classe.

En ce qui concerne l'acquisition des compétences discursives, l'auteure affirme à juste titre qu'elle constitue une dimension négligée dans

l'enseignement, un «à côté» de l'apprentissage. Dans une leçon de conversation, on ne définit pas de projet linguistique particulier, on se contente de pratiquer. Autrement dit, les compétences dites de bas niveau (syntaxe, lexique, etc.) peuvent s'apprendre, donner lieu à des activités réflexives et à une explicitation des règles, alors que les compétences dites de haut niveau s'acquièrent dans l'action. Si nous suivons pleinement l'auteure dans ses constats, nous déplorons ce qui peut parfois apparaitre comme des manques ou des *a priori* dans son argumentation:

- Très vite, on nous propose (ou nous impose...) une définition très interactionnelle de la compétence discursive. Or, nombre d'études distinguent entre compétence discursive et compétence interactionnelle, ou entre compétences sociolinguistique, discursive, socioculturelle et sociale; ces distinctions apparaissent notamment dans certains travaux du Conseil de l'Europe, auxquels l'auteure semble pourtant se rattacher par moments. Nous aurions aimé voir dans cet ouvrage une motivation explicite et argumentée des choix, par ailleurs légitimes, de l'auteure. La définition des compétences discursives reste aussi pour le lecteur une sorte d'«à côté», qu'on saisit sans vraiment arriver à les délimiter. D'ailleurs, qu'en est-il de l'utilisation du pluriel («les compétences» vs «la compétence»)? Pourquoi parler de «capacités» langagières et de «compétences» discursives?
- Quand on parle des compétences discursives, on pense dans cet ouvrage aux compétences discursives orales. Si la distinction n'est pas toujours très claire de la première à la dernière ligne, elle débouche çà et là sur des possibilités d'amalgames. Par exemple, le fait que l'écrit semble poser moins de problèmes en classe de langue donne lieu à des associations implicites faciles entre compétence linguistique, traitement formel et langue écrite. Ces associations ne sont absolument pas proposées par l'auteure, mais elles risquent de se tisser dans les creux de l'argumentation. On aimerait voir plus fermement qu'il existe bien des compétences discursives écrites, et qu'elles échappent elles aussi bien souvent à l'évaluation.

En ce qui concerne maintenant la caractérisation de l'interaction en classe, nous observons aussi quelques glissements possibles. Si on comprend bien que la classe construit sa propre authenticité, et l'argument valait la peine d'être affronté très clairement, on ne saisit pas toujours en quoi elle demeure un lieu social commun et où se trouvent ses potentialités spécifiques d'apprentissage. Quels sont les enjeux communicatifs à l'école? Quels sont les buts sociaux qu'on y accomplit? D'où la diversification doit-elle venir? L'auteure milite pour plus de responsabilité discursive et d'autonomie pour les élèves. Elle montre qu'une

activité comme le débat y concourt, en permettant d'échapper aux routines scolaires, et favorise par là l'acquisition. Soit. Mais on souhaiterait mieux comprendre les modalités de l'articulation entre les habitudes communicatives de la classe et les logiques communicatives et participatives du débat. Dans ses conclusions, Simona Pekarek préconise un éloignement des schémas trop figés et elle rejoint en cela l'idéal de la méthodologie communicative. Mais que faire alors de l'authenticité scolaire, ou plutôt comment faire dans cette authenticité?

Au-delà et au travers de ces quelques remarques et questions, largement ouvertes en didactique des langues et en linguistique, nous soulignons encore une fois l'intérêt majeur de l'ouvrage de Simona Pekarek, qui touchera bien évidemment toute personne préoccupée par l'apprentissage des langues, mais aussi ceux qui s'intéressent de façon globale au développement cognitif et au milieu éducatif.

Universités de Lausanne, Neuchâtel et Genève — Laurent GAJO

Université de Lausanne
Linguistique appliquée
BFSH 2
CH-1015 Lausanne

150

ROULET, E. (1999): **La description de l'organisation du discours**. Paris, Didier (collection LAL), 223 pages.

Cet ouvrage comporte principalement deux apports. D'une part il présente et illustre avec une grande clarté et dans son état le plus actuel ce qu'il est convenu d'appeler *le modèle de Genève en analyse du discours*. D'autre part il contribue à la réflexion didactique sur les relations entre pratiques pédagogiques et recherches linguistiques. Il y a complémentarité entre ces deux apports dans la mesure où l'explication du modèle s'adresse à des enseignants de langue maternelle ou seconde confrontés à la tâche d'aider leurs élèves à développer une compétence discursive.

Roulet suggère que le principal obstacle qui se dresse sur la voie d'une didactique de la compétence discursive est constitué par les représentations erronées qu'enseignants et élèves se font du langage, en l'occurrence «une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (...) qui sont implicitées par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation» (p. 5). C'est pourquoi l'enseignement des langues devrait sensibiliser les élèves aux fonctionnements du discours. Et l'un des objectifs de ce livre est précisément d'apporter aux enseignants des connaissances qui leur permettent de renouveler leurs représentations du discours et de réorienter leur enseignement en conséquence. Il s'agit «de passer d'une représentation phrastique ou étroitement textuelle de l'objet visé à une représentation discursive, intégrant les dimensions linguistiques, textuelle et situationnelles» (p. 6). Précisons toutefois que si la nécessité de ce passage apparaît clairement, et si on imagine assez bien le profit qu'un enseignant peut en tirer pour sa formation personnelle, les modalités didactiques de son accomplissement en classe sont très peu développées (il y a certes quelques suggestions dans la conclusion). En d'autres termes, la question de la transposition didactique n'est pas abordée et elle reste ouverte.

Le modèle du discours présenté par Roulet a le grand avantage de rassembler des aspects qui sont généralement fragmentés entre des approches théoriques différentes. Ce souci de la globalité s'exprime à travers la modularité du modèle proposé, la modularité se voyant attribuer la fonction de faire face à la complexité. Comme le remarque Roulet, la complexité du discours tient au fait qu'il est «le résultat de la combinaison d'informations linguistiques, textuelles et situationnelles» (p.30). Le fonctionnement de ce modèle modulaire est présenté et illustré de manière détaillée par une série de huit exemples représentant des

variétés différentes (textes dialogiques et monologiques, oraux et écrits). On se gardera d'attribuer au modèle une valeur prescriptive et définitive: Roulet précise que ses propres descriptions «sont d'abord des moyens de formuler des hypothèses, explicites, et donc falsifiables, sur la structure d'une proposition, d'un échange ou d'une activité» (p. 51). Les analyses qu'il entreprend constituent aussi l'occasion de proposer des clarifications de termes dont la fréquence d'occurrence dans les sciences du langage n'a d'égal que le flou sémantique qui accompagne trop souvent leur usage, comme par exemple *objet de discours, topique, thème, connecteur, inférence, explicitation, implicitation, etc.*

Le passage à une représentation plus développée du discours devrait favoriser une élaboration didactique d'instruments heuristiques qui permettent aux élèves de comprendre le fonctionnement des discours authentiques présentés à l'école. Il y a ici un projet de croisement entre la recherche en analyse du discours et les réflexions développées depuis quelques années autour de l'«Eveil au langage», mouvement qui revalorise les activités métalinguistiques comme voie d'apprentissage. Roulet précise que cette phase de sensibilisation devrait être suivie par une phase de pratique de la communication grâce à des activités scolaires appropriées. On remarquera en passant qu'il est possible de défendre la position inverse, à savoir effectuer la sensibilisation aux fonctionnements des discours en partant des expériences pratiques (réussies ou non) des apprenants eux-mêmes. Mais ces deux démarches ne s'excluent évidemment pas.

Roulet réactive ici l'opposition traditionnelle entre école et milieu dit naturel. Alors que le milieu naturel met l'apprenant en contact avec des données authentiques et l'engage dans diverses pratiques communicatives, l'école devrait se contenter d'activités pratiques limitées à des jeux de rôles et aux interactions courantes entre enseignants et élèves (p. 13). Mais, comme le suggère Roulet, elle peut et doit compléter cette relative pauvreté par l'acquisition de moyens heuristiques grâce à une réflexion sur documents authentiques. Cette réflexion donne lieu elle-même à des activités discursives scolaires en soi formatrices. Si nous partageons entièrement les idées de Roulet quant à un développement souhaitable des activités pour lesquelles la classe constitue un cadre approprié (notamment la réflexion métalinguistique), nous estimons que l'école et le milieu social se situent dans une relation de continuité ou de complémentarité (plus ou moins harmonieuse) plutôt que de rupture. Ceci est vrai non seulement des situations d'apprentissage homoglottes (par exemple cours de langue d'accueil pour élèves d'origine étrangère), mais également des situations dans lesquelles l'apprenant est amené à exploiter en milieu naturel des ressources acquises antérieurement à l'école (par exemple lors d'échanges ou de stages).

Les études récentes sur la communication en classe et sur les interactions verbales exolingues et / ou bilingues montrent par exemple que l'on trouve en classe une grande diversité dans les événements communicationnels qui s'y déroulent, et qu'il y a manifestement des transferts dans les deux sens entre les stratégies de communication et d'apprentissage utilisées en classe et à l'extérieur[1].

On peut ajouter que l'enseignement par immersion estompe encore les frontières entre l'école et le milieu social extérieur, et change en partie les données du problème. Faire par exemple de l'histoire en langue seconde conduit à une diversification considérable des discours produits en classe, ainsi que des activités métalinguistiques et métadiscursives qui les accompagnent ou qui en découlent (SERRA 1999).

Les recherches sur la communication exolingue ou bilingue montrent aussi que l'apprenant organise ses efforts de communication autour de l'identification de problèmes, de l'élaboration de stratégies destinées à les résoudre et de la négociation des moyens linguistiques nécessaires (y compris le choix de la langue lorsqu'il y a bilinguisme). C'est d'ailleurs ce qui permet de montrer comment on apprend en communiquant. C'est aussi la raison pour laquelle ces travaux se situent volontiers dans la mouvance ethnométhodologique, qui s'est révélée particulièrement propice à une telle approche. Ce qui ne signifie évidemment pas que d'autres modèles ne puissent pas eux aussi apporter des interprétations didactiquement stimulantes des documents authentiques utilisés en classe, comme le démontrent d'ailleurs fort bien les chapitres 3 à10 de l'ouvrage. Toutefois les analyses qui y sont proposées portent non pas sur des expériences d'apprenants en tant qu'acteurs, mais sur des événements qui leur restent extérieurs dans la mesure où ils sont le fait de locuteurs natifs. Il s'agit donc pour les élèves de décrire des échantillons de communication en langue cible (qui prennent ainsi une valeur implicite de *modèle à imiter*) plus que de réfléchir sur des pratiques et des expériences vécues. Et la question se pose de savoir quel rôle jouent les modèles de la langue cible dans une théorie de l'apprentissage qui, depuis le déclin du béhaviorisme dans les années soixante, a

[1] Il y a eu énormément de travaux sur la communication exolingue et bilingue (en classe ou en milieu naturel), et il est impossible de les citer ici de manière exhaustive. Il faudrait mentionner notamment les travaux menés sous la direction d'Elisabeth Gülich à Bielefeld, de Louise Dabène ou Jacqueline Billiez à Grenoble, de Francine Cicurel à Paris, de Pierre Bange à Lyon, de Margarida Cambra Giné ou Luci Nussbaum à Barcelone, de Georges Lüdi à Bâle, d'Anne-Claude Berthoud à Lausanne, du soussigné à Neuchâtel, ou encore une grande partie des articles publiés dans les revues AILE (Paris VIII) et LIDIL (Grenoble III). Parmi les publications les plus récentes et à nos yeux les plus significatives, nous citerons MATTHEY (1996), CASTELLOTTI et MOORE (éd.)(1997), ARDITTY et VASSEUR (éd)(1999), HELLER (1999), PEKAREK (1999), SERRA (1999), STERN et al. (1999), GAJO et MONDADA (2000).

pris l'habitude de relativiser considérablement leur impact. Il faut reconnaître toutefois que la question ne se pose pas tout à fait de la même manière pour des apprenants débutants ou moyens et pour des apprenants plus avancés. Pour ceux-ci les instruments heuristiques préconisés par Roulet paraissent mieux adaptés dans la mesure où ces apprenants sont devenus des quasi natifs et ont dépassé le stade des difficultés spécifiques de la communication exolingue.

En ce qui concerne le rôle de cette réflexion métadiscursive dans l'apprentissage, une question - classique - reste ouverte: quelles relations y a-t-il entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales? En quoi la maîtrise d'un modèle d'analyse du discours peut-elle contribuer au développement d'une compétence discursive? Roulet suggère, sans doute avec raison, que la réponse se trouve du côté des représentations du discours (tant chez les professeurs que chez les apprenants). Il faut cependant reconnaître que ce problème dépasse de loin les ambitions de l'ouvrage.

Mais ces quelques réserves n'entament pas l'intérêt de ce livre, qui permettra au lecteur non seulement de mieux connaître un modèle du discours important, mais aussi plus généralement de réfléchir sur ce qu'est un discours et sur les différentes manières dont cette réflexion pourrait être exploitée en didactique. On lui recommandera cependant de compléter cette lecture par quelques incursions dans les travaux que nous venons d'évoquer, qui ne représentent d'ailleurs qu'un petit échantillon d'une importante bibliographie.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Bernard PY

Bibliographie

ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (éd.)(1999): «Interaction et langue étrangère». *Langages*, 134.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (éd.)(1997): «Alternances des langues et apprentissage». *Etudes de linguistique appliquée*, 108.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires

HELLER, M. (1999): *Linguistic minorities ans modernity. A sociolinguistic ethnography*. London and New York, Langman.

MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction ver*bale. Berne, Lang.

PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Editions universitaires.

SERRA, C. (1999): «Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire». *TRANEL*, 30, 29-91.

STERN, O. et al. (1999): *Französisch-Deutsch Zweisprachiges Lernen auf Sekundarstufe I*, Chur/Zürich, Rüegger Verlag.

Livres reçus

Histoire de la linguistique

SÉRIOT, P.

Structure et totalité
PUF (Linguistique nouvelle), 1999

Tout n'a pas été dit sur le structuralisme. Des pans entiers de l'histoire de son émergence et de ses origines intellectuelles restent en attente d'investigation. En particulier, le fait qu'une large part de cette histoire se soit déroulée en Europe centrale et orientale dans l'entre-deux-guerres reste largement méconnu dans le monde francophone. C'est à reconstituer cette histoire ignorée, occultée, qu'est consacré ce livre. Son but est une enquête d'épistémologie historique sur l'apparition de la notion de structure au Cercle linguistique de Prague, et principalement chez ses représentants russes, à partir de la notion romantique de totalité, comme un lent et douloureux arrachement à la métaphore organiciste, dans un monde intellectuel très différent de celui de Saussure.

GREIMAS, A. J.

La mode en 1830
PUF (Formes sémiotiques), 2000

Jusqu'à une date récente, ces Oeuvres de jeunesse *d'A.J. Greimas, et tout particulièrement les deux thèses encore inédites,* La mode en 1830 *et* Quelques reflets de la vie sociale en 1830, *auraient pu paraitre des travaux de lexicologie historique bien éloignés des recherches contemporaines. Aujourd'hui, ils affichent une étonnante convergence avec ce qui constitue la pointe avancée des travaux sémiotiques européens, à savoir les résultats de la sémiotique des passions et toutes les études qui en ont découlé en ce qui concerne le gout, la perception, la sensibilité, et leur sémantique.*
La publication de ces thèses a requis un lourd travail d'établissement du texte (Françoise Ravaux-Kirkpatrick, Thomas Broden) ainsi qu'un effort de présentation résultant des regards croisés de deux chercheurs, situés dans des espaces-temps complémentaires. Michel Arrivé, dans sa Préface, *expose en toute rigueur le point de vue théorique et épistémologique des sémioticiens d'aujourd'hui, sur les premiers travaux du fondateur de l'École de Paris. Thomas Broden adopte, au contraire, dans son* Introduction, *un point de vue encyclopédique, centré sur les aspects historiques et sociaux de ces premiers écrits sémio-linguistiques de l'auteur de* Sémantique structurale.

156

Sociolinguistique

ALEN GARABATO, M.C.

Quand le «patois» était politiquement utile
L'usage propagandiste de l'imprimé occitan à Toulouse
durant la période révolutionnaire
L'Harmattan (Sociolinguistique)

Cet ouvrage est une analyse à la fois sociolinguistique et pragmatique d'un important corpus de textes politiques imprimés en occitan entre 1789 et 1799. Il s'agit d'écrits propagandistes, donc fondamentalement polémiques, produits dans des conditions atypiques au sein des lettres occitanes.
Quel est leur objectif? Qui sont leurs destinataires? Quelle est la teneur de l'information ainsi véhiculée? En définitive, quelle est la rentabilité de l'utilisation du «patois», au moment où commence l'offensive institutionnelle contre les langues de France autres que la langue nationale?

Linguistique de l'énonciation, narratologie

RABATEL, A.

La construction textuelle du point de vue
Delachaux et Niestlé (Sciences des discours) 1998

Les théories narratologiques de la «focalisation» ont été introduites dans tous les manuels d'analyse des textes littéraires. A la question «Qui parle?», il est devenu courant d'ajouter «Qui perçoit (voit, sent, entend)?» et «Qui pense?».
L'ouvrage susmentionné propose une mise en ordre théorique et pratique étayée par l'étude d'un grand nombre d'exemples littéraires variés.
Cet essai porte sur ***l'effet de point de vue****, terme préféré à celui trop métaphorique de focalisation. Se débarrassant du mythe d'un focalisateur externe objectif et impartial, il révise la tradition, héritée de Genette, qui pense les focalisations à partir du foyer (Qui sait? Qui voit?) et recherche les traces de la source du point de vue dans ce qui est perçu et dans le détail des marques linguistiques.*
L'analyse des textes et la stylistique gagnent beaucoup au passage, la linguistique de l'énonciation, attentive aux traces du sujet dans le discours et aux effets idéologiques des discours également.

157

Analyse de discours

BEACCO, J.-Cl. (sous la direction de)

L'astronomie dans le médias
Analyse linguistique de discours de vulgarisation
Presses de la Sorbonne nouvelle, 1999

L'astronomie n'appartient pas exclusivement au domaine de la science. La réflexion sur le mystère des origines et de l'inconnu nous concerne tous. C'est pourquoi les médias — revues de vulgarisation, journaux, cédéroms — se sont emparés de ce savoir certes rigoureux, mais non encore établi. Comment les médias diffusent-ils ce savoir complexe pour le rendre accessible? Y a-t-il une structure discursive de la vulgarisation? Le regard du linguiste sur la pratique du savant met en lumière la part de la spéculation et du rêve à laquelle s'attachent les médias.

Syntaxe du français

BLASCO-DULBECCO, M.

Les dislocations en français contemporain
Étude syntaxique
Honoré Champion (Diffusion Slatkine) 1999

Les constructions disloquées en français relèvent des questions les plus travaillées et les plus soumises à polémique par la littérature linguistique. Dans cet ouvrage, la prise en compte des données attestées et le respect accordé aux réalités observables remettent en cause les critères retenus jusque-là et qui conduisaient à regrouper, au sein d'une analyse syntaxique globale, tous les types de dislocations. Ainsi, l'objectif est-il de délimiter le champ de la dislocation en français, en dégageant les distributions morphosyntaxiques que met à jour le corpus important de données attestées.
L'originalité de cette approche réside donc dans les données, d'autant que la comparaison entre les exemples oraux et les exemples écrits révèle un écart important dans l'usage de ces constructions et relance l'éternel débat sur la vision déformée de l'oral et sur la pertinence des données orales dans l'analyse linguistique. Elle tient aussi à la méthode descriptive adoptée qui dégage plusieurs modèles de dislocations et accorde un statut syntaxique, dans certains cas précis, à l'élément disloqué. L'originalité tient enfin à l'approche prudente de la notion de coréférence trop utilisée jusque-là pour affirmer l'existence d'une relation référentielle entre le syntagme disloqué et le pronom clitique. Cet ouvrage propose donc de porter un regard nouveau sur un des phénomènes les plus étudiés en français contemporain.

Acquisition de l'écrit en français L1

BETRIX KOEHLER, D., NIDEGGER, Ch., REVAZ, N., RISEN, W. & WIRTHNER, M.

Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...

Des discours aux activités en classe de 6ème

IRDP & LEP (Loisirs et Pédagogie), 1999

En Suisse romande, qu'en est-il de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en 6ème année (élèves de 11-12 ans)?
Une recherche en plusieurs volets apporte des éléments de réponse aux questions suivantes:
Que proposent les documents officiels — plans d'études, ouvrages méthodologiques, plans de formation, ... — dans ce domaine?
Quelles sont les opinions et les représentations des enseignants concernant cet enseignement?
Quelles sont leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation en matière de production écrite?
Comment les élèves progressent-ils dans une situation didactique donnée (en l'occurrence un résumé incitatif de conte)?
Les diverses facettes explorées ainsi que les méthodologies variées utilisées pour recueillir les données (questionnaires, observations, entretiens,...) donnent à cette recherche un caractère systémique. Un parcours qui va du discours officiel aux pratiques effectives et à leur efficacité a été esquissé. Ce parcours — à embranchements plutôt que linéaire — laisse voir des routes bien dégagées comme des chicanes ou des zones d'ombre. Des paramètres de l'enseignement qui apparaissent favoriser les progrès des élèves ainsi que ceux qui semblent peu à même de les faire naitre ont été mis en évidence.

Linguistique générale

MONNERET, Ph.

Exercices de linguistique

PUF (Premier Cycle), 1999

Ce recueil fournit une grande quantité de travaux pratiques touchant les grands domaines de base de la linguistique (phonétique articulatoire, phonologie, morphologie, syntaxe) à tout lecteur désireux (ou contraint!) d'approfondir ses connaissances en linguistiques par la pratique. Le public visé se compose d'étudiants (niveau universitaire) de même que d'enseignants, le manuel se prêtant-aussi bien au travail autonome qu'à l'utilisation de parties sélectionnées dans l'enseignement. La linguistique présentée ici se veut avant tout au service de l'étude littéraire et de l'enseignement du français, ce qui limite quelque peu

sa portée ainsi que son domaine d'application. La structure du livre est claire: chaque chapitre rappelle, dans l'introduction ou dans les corrigés des exercices, la terminologie utilisée dans le domaine étudié, et les exercices eux-mêmes (dont deux sur trois sont pourvus d'un corrigé développé) s'échelonnent sur trois niveaux de difficulté croissante. (Notice rédigée par Daniel Elmiger)

Nota bene: Tous ces ouvrages sont gracieusement offerts aux personnes qui désireraient en faire un compte rendu pour le prochain numéro du Bulletin. Il suffit pour cela d'adresser un e-mail à la rédaction (Marinette.Matthey@lettres.unine.ch).

ADRESSES DES AUTEURS

Pascale BANON-SCHIRMAN	Centre d'Enseignement et de Recherche en langues étrangères Criblet 13 CH-1700 Fribourg
Laurent GAJO	Linguistique appliquée BFSH 2 CH-1015 Lausanne Centre de linguistique appliquée Espace Louis-Agassiz CH-2000 Neuchâtel
Claude GAUTHIER	Romanisches Seminar Stapfelberg 7/9 CH-4051 Bâle
Aline GOHARD-RADENKOVIC	Centre d'Enseignement et de Recherche en langues étrangères Criblet 13 CH-1700 Fribourg
Thérèse JEANNERET	Séminaire de français moderne Av. du Ier Mars 26 CH-2000 Neuchâtel Ecole de français moderne BFSH 2 CH-1015 Lausanne
Simona PEKAREK DOEHLER	Romanisches Seminar Stapfelberg 7/9 CH-4051 Bâle
Bernard PY	Centre de linguistique appliquée Espace Louis-Agassiz CH-2000 Neuchâtel
Peter SCHERFER	Lottsiepen 63 D-42369 Wuppertal

publiziert 1996-1999

Vol. 64

- Numéro 64, octobre 1996, 183 p.
  Anne-Claude Berthoud (éd.)
  Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue
- Numéro 65, avril 1997, 177 p.
  Pascal Singy & Peter Trudgill (éds.)
  Communication et pragmatique interculturelles
- Numéro 66, octobre 1997, 229 p.
  Geneviève de Weck (éd.)
  Troubles du langage
- Numéro 67, avril 1998, 171 p.
  Laurent Gajo (éd.)
  Vous avez dit *immersion*?...
- Numéro 68, octobre 1998, 205 p.
  J. Buttet Sovilla & D. Weniger (éds.)
  Etudes en neurolinguistique
- Numéro 69 vol. 1 et 2, juin 1999, 221 et 227 p.
  Anna-A. Dazzi Gross & L. Mondada (éds.)
  Les langues minoritaires en contexte
  Minderheitensprachen im Kontext
- Numéro 70, octobre 1999, 131 p.
  Varia

Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz
Associaziun svizra da linguistica applitgada
Association suisse de linguistique appliquée
Associazione svizzera di linguistica applicata

VALS
ASLA

102

BEST COPY AVAILABLE